

Dr. Drewes, Sylvana

**Entwicklung eines Evaluationskonzeptes
für Sozialpsychologische Trainings zur integrativen Gesprächsführung
auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens**

eingereicht als

Abschlussarbeit im Zertifikatsstudiengang
„Training für Kommunikation und Lernen in Gruppen“

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

in Kooperation mit dem Psychologischen Zentrum GbR

Roßwein, 2014

Erstprüfer: Dr. phil. habil. Traudl Alberg

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. habil. Stefan Busse

vorgelegte Arbeit wurde verteidigt am:

Bibliographische Beschreibung:

Dr. Drewes, Sylvana: Entwicklung eines Evaluationskonzeptes

für Sozialpsychologische Trainings zur integrativen Gesprächsführung

auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens. 37 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,

Abschlussarbeit, 2014

Referat:

Die Abschlussarbeit widmet sich der Frage, wie die Wirksamkeit eines Sozialpsychologischen Trainings zum Erwerb integrativer Gesprächsführungs- und Moderationskompetenzen wissenschaftlich fundiert evaluiert werden kann. Hierbei wird erstmals die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1971; 2005; 2012) zur Sozialpsychologischen Trainingsevaluation herangezogen und ein entsprechender theoriegeleiteter Pilotfragebogen konstruiert. Die Angaben von 80 Psychologiestudierenden der Universität Göttingen im Vorfeld der Trainingsteilnahme im Sommersemester 2014 bilden die Grundlage für die Konstruktion eines detaillierten, zielgruppenspezifisch angepassten Fragebogens, der 2015 im Rahmen eines prä-post-follow-up-Kontrollgruppen Designs zur umfassenden Evaluation des Gesprächsführungs- und Moderationstrainings eingesetzt werden soll. Erste explorative Analysen zur Trainingswirksamkeit bei 48 Teilnehmern in der Pilotkohorte werden ebenfalls diskutiert.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund	2
2.1 Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Sozialpsychologisches Training	2
2.1.1 Grundgedanken und inhaltliche Ausgestaltungen des Sozialpsychologischen Trainings.....	3
2.1.2 Das Trainingskonzept „Arbeitspsychologische Basis Skills: Kommunikation und Moderation“ an der Universität Göttingen.....	5
2.1.3 Bisherige Trainingsevaluationen Sozialpsychologischer Trainings.....	8
2.2 Die Theorie des geplanten Verhaltens als Basis der Trainingsevaluation	10
2.2.1 Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von Icek Ajzen.....	11
2.2.2 Methoden zur Erfassung von intentionsrelevanten Überzeugungen und den weiteren Konstrukten der TPB	13
2.2.3 Evaluation von Interventionsmaßnahmen auf Basis der TPB	15
2.3 Wissenschaftliche Standards zur Evaluation von (psychologischen) Interventionsmaßnahmen	16
3. Entwurf eines Evaluationskonzeptes für das Göttinger Training.....	21
3.1 Stichprobe, Untersuchungsdesign und Grundkonzept	21
3.2 Konstruktion eines explorativen Fragebogens auf Basis der TPB.....	25
3.3 Konstruktion eines standardisierten Fragebogens für die Evaluationsstudie.....	28
3.4 Explorative Analyse möglicher Trainingseffekte anhand des Pilotfragebogens.....	29
4. Diskussion.....	32
4.1 Theoretische Implikationen für den Anwendungsbereich der TPB	32
4.2 Praktische Relevanz und Grenzen des neuen Evaluationskonzeptes für die individuelle Trainingskonzeption und Evaluation.....	33
4.3 Ausblick.....	35
Literatur.....	38
Abbildungsverzeichnis.....	42
Anhang.....	43

1. Einleitung

Das menschliche Verhalten in sozialen Situationen wie Verhandlungs- oder Konfliktgesprächen am Arbeitsplatz wird maßgeblich durch Einstellungen der Beteiligten gegenüber der Gesprächssituation sowie durch verfügbare Verhaltensstrategien bestimmt. Unter Berücksichtigung sozialer Normen resultieren Verhaltensintentionen und häufig auch Verhaltensweisen, die dysfunktional sind und z.B. einen Konflikt eskalieren lassen statt eine einvernehmliche Konfliktlösung anzustreben, von der beide Seiten gleichermaßen profitieren würden. Das Sozialpsychologische Training mit den Schwerpunkten Gesprächsführung und Konfliktlösung wie es am Psychologischen Zentrum in Leipzig vermittelt wird, zielt darauf ab, Einstellungen und Verhaltensabsichten der Teilnehmer im Sinne einer partnerschaftlichen Grundhaltung mit angestrebter integrativer Gesprächsführung zu formen. Eine Zielgruppe für entsprechende Gesprächsführungstrainings sind Studierende an deutschen (Fach-)hochschulen. Hierbei wird in der Regel nicht systematisch quantitativ erhoben, mit welchen gesprächsrelevanten Einstellungen und Verhaltensintentionen die Trainingsteilnehmer ins Training kommen und in welchem Ausmaß unmittelbare und längerfristige, in den Alltag transferierte Einstellungs- und Verhaltensänderungen erzielt werden.

Zielsetzung dieser Arbeit ist die Erstellung eines Evaluationskonzeptes zur Erfassung der einstellungsbezogenen, intentionalen und behavioralen Veränderungen, die bei Studierenden durch ein mehrtägiges Gesprächsführungs- und Moderationstraining erzielt werden. Es wird ein standardisiertes fragebogenbasiertes Evaluationsverfahren mit 4 Messzeitpunkten (prä, post, follow-up nach 5 und 14 Wochen) angestrebt. Hierbei soll erstmals die Theorie des geplanten Verhaltens von Icek Ajzen (1971; 2005; 2012), die sich bereits in zahlreichen Kontexten der Einstellungs- und Verhaltensmessung bewährt hat, auf das integrative Gesprächsverhalten angewandt werden. Die aus der Theorie ableitbaren Evaluationsmaße ermöglichen eine detaillierte Erfassung von gesprächsbezogenen Einstellungen, subjektiven sozialen Normen des Gesprächsverhaltens, der subjektiven Verhaltenskontrolle in (Konflikt-)gesprächen sowie der Verhaltensintention, integrative Lösungen anzustreben. Diese Arbeit umfasst die ganzheitliche, detaillierte Planung eines Evaluationskonzeptes mit konkreter Erstellung und Umsetzung eines explorativen Fragebogens zur Itemkonstruktion der standardisierten Evaluationsfragebogen. Darüber hinaus wird beschrieben, wie aus der empirischen Auswertung der mit dem Pilotfragebogen erhobenen Daten von 80 Studierenden, die im Sommersemester 2014 das Training in Göttingen absolvier(t)en, ein finaler, standardisierter Fragebogen für die umfangreiche, methodisch saubere Evaluation im Jahr 2015 abgeleitet werden kann.

Die Arbeit wird durch explorative Analysen zur Studierendenzielgruppe und vorläufigen Hinweisen auf förderliche Effekte des Trainings abgerundet. Erstens werden das subjektive Verbesserungspotenzial der Studierenden im Hinblick auf Gesprächs- und Moderationskompetenzen und die zukünftige Relevanz als Motivationsindikator für Veränderung, sowie die subjektive Kompetenzsteigerung nach dem Training erfasst. Zweitens werden auf Basis eines globalen und vorläufigen prä-post Vergleiches mit einer Teilstichprobe der Pilotkohorte Trainingseffekte auf Einstellungs-, Norm- und subjektiver Kontrollebene erhoben sowie Veränderungen der Verhaltensintentionen zur Anwendung integrativer Gesprächs- und Moderationselemente im Alltag exploriert.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

Kapitel 2.1 stellt das Sozialpsychologische Training mit seinem Anspruch der Einstellungs- und Verhaltensänderung in drei Abschnitten dar. In Abschnitt 2.1.1 werden zunächst die Grundgedanken und Inhalte des Sozialpsychologischen Trainings erläutert. Dabei wird im Besonderen auf die Orientierungsgrundlagen des Sozialpsychologischen Gesprächsführungstrainings eingegangen. Abschnitt 2.1.2 beschreibt die Ausgestaltung des spezifischen Trainingsprogramms an der Universität Göttingen, dessen Evaluation Gegenstand dieser Arbeit ist. In Abschnitt 2.1.3 werden daraufhin bisherige Evaluationskonzepte Sozialpsychologischer Trainings vorgestellt. Kapitel 2.2 führt als zweiten Strang des theoretischen Hintergrundes die Theorie des geplanten Verhaltens als Grundlage der Trainingsevaluation ein. Die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2 beschreiben die Grundannahmen bzw. die Methoden zur empirischen Erfassung der theoretischen Konstrukte. In Abschnitt 2.2.3 werden theoriespezifische Evaluationsvorhaben bezüglich anderer Interventionsmaßnahmen (als dem Sozialpsychologischen Training) dargestellt.

2.1 Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Sozialpsychologisches Training

Das Sozialpsychologische Training ist eine anforderungsbezogene und handlungsorientierte Methode der Einstellungs- und Verhaltensänderung (vgl. Alberg & Busse, 1998). Auf Basis von analysierten sozialen Anforderungen der Zielgruppe, beispielsweise dem Umgang mit Konflikten im Arbeitskontext, sollen die Trainingsteilnehmer funktionale Einstellungen und Verhaltensmuster erwerben, die innere Widersprüche der Anforderungssituation ausbalancieren und Nutzen maximierend für die Beteiligten wirken (vgl. Alberg, 1984; 1985; Alberg & Busse, 1998).

2.1.1 Grundgedanken und inhaltliche Ausgestaltungen des Sozialpsychologischen Trainings

Das Sozialpsychologische Training wurde Ende der 1960er Jahre von Manfred Vorweg unter den sozialistisch geprägten Gesellschafts- und institutionellen Rahmenbedingungen der DDR begründet (vgl. Vorweg, 1971a, 1971b, 1972) und nimmt auf die georgische Einstellungstheorie von Usnadse aus dem Jahr 1958 (zit. Nach Vorweg, 1976) Bezug. Einstellung wird hierbei als „ganzheitliche Gerichtetheit der psychischer Prozesse“ (vgl. auch Alberg & Busse, 1989, S.44) in einer bestimmten Situation aufgefasst. So kann ein Konflikt am Arbeitsplatz ein situatives Framing als Kooperations- oder Konkurrenzsituation beinhalten und entsprechend die Informationsselektion und –bewertung verzerren und Handlungsbereitschaften zur gemeinsamen Lösungssuche oder aber zur rücksichtslosen Durchsetzung der eigenen Interessen hervorbringen. Nach Usnadse gibt es zwei Niveaus der Verhaltensregulation: Zum einen kann „impulsiviertes“ (im heutigen Sprachverständnis „automatisiertes“) Verhalten in sozialen Situationen ohne bewusste Kontrollerfordernis gemäß der vorhandenen Einstellung bzw. der entsprechenden Handlungsbereitschaft ablaufen. Zum anderen wird Verhalten mit den zugehörigen Handlungsschritten bewusst gesteuert, wenn gewohnte Verhaltensmuster versagen oder neue Verhaltensmuster erlernt werden. Ziel des Sozialpsychologischen Trainingsansatzes ist das Training *sozialer Kompetenzen* durch bewusste Verhaltensregulation (Vorweg, 1980). Unter sozial kompetentem Verhalten wird das Entwickeln funktionaler Verhaltensstrategien in Bezug auf zuvor entschlüsselte soziale Situationen verstanden, welche häufig durch widersprüchliche Strukturen (wie beispielsweise) unterschiedliche Interessen von Gesprächspartnern gekennzeichnet sind.

Der Anforderungsbezug des Sozialpsychologischen Trainings wird sichergestellt, indem vor jeder Trainingskonzeption eine Anforderungsanalyse der jeweiligen Zielgruppe mit ihren Kooperationserfordernissen – in der Regel im Arbeitskontext – erfolgt (vgl. Alberg, 1987). Entsprechend sind bisher spezifische Kompetenztrainings zur Lösung sozialer Konflikte im Entscheidungsverhalten (Salz, 1971), zur Informationstransformation (Schnecke, 1971), zum Verhandlungsverhalten (Alberg, 1978) und zur Anleitung des kindlichen Spiels von Kindergärtnerinnen (Alberg, 1987) konzipiert worden. Darüber hinaus bieten zahlreiche Trainer, die die Trainerausbildung am Psychologischen Zentrum in Leipzig absolviert haben, Gesprächsführungstrainings für Studierende an (Fach-)hochschulen an. Dieses Gesprächsführungstraining als eine Ausgestaltung des Sozialpsychologischen Trainingskonzeptes [und angereichert um Inhalte zur partnerorientierten und zielbezogenen Moderation von (Arbeits-)Gruppen] soll Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sein und wird unter 2.1.2 detaillierter erläutert.

Zur Grundidee des Sozialpsychologischen Trainings gehört, dass auf Basis der Anforderungsanalyse funktionale Verhaltensmuster herausgearbeitet werden, die dann mit dem grundlegenden Lernvorgang des *Orientierungslernens* nach Galperin (1967) an die Trainingsteilnehmer vermittelt werden. Das Training findet in Gruppen statt. Nach einer Anwärm- und Orientierungsphase, in der die Teilnehmer sich unter Traineranleitung kennenlernen, Erwartungen und Befürchtungen abklären und sich auf gemeinsame Arbeitsregeln einigen, folgen bezüglich der fokussierten sozialen Kompetenz(en) des Trainings in der Regel drei weitere Phasen. Eine Labilisierungsphase¹, in der in Rollenspielen dysfunktionale Verhaltensmuster identifiziert werden, verdeutlicht das theoretische Begreifen der sozialen Anforderungen. Darauf folgt die theoretische Einführung bzw. Ableitung der sogenannten *Orientierungsgrundlagen* als funktionale Verhaltensstrategien für die jeweils betrachteten Anforderungssituationen wie beispielsweise eine prozessorientierte Gesprächsstrukturierung für Verhandlungen. Schließlich erfolgt das praktische Üben der neuen, funktionalen Verhaltensmuster durch Übungen und Rollenspiele mit Teilnehmer-, Trainer- und ggf. Videofeedback sowie Selbstreflexion bezüglich des erzielten Prozesses und Ergebnisses. Eventuell werden die funktionalen Verhaltensmuster entsprechend optimiert und erneut praktisch erprobt. Die grundlegenden Prinzipien des Sozialpsychologischen Trainings wurden unter anderem für ein Gesprächsführungstraining präzisiert, dessen Orientierungsgrundlagen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Eine besondere inhaltliche Ausgestaltung des Sozialpsychologischen Trainings, anhand dessen auch die Trainerausbildung am Psychologischen Zentrum in Leipzig erfolgt, ist das Trainingskonzept zur *integrativen Gesprächsführung*. Es zielt darauf ab, eine situationsübergreifende partnerorientierte Einstellung in (Konflikt-)gesprächen zu schaffen, die gleichermaßen die eigenen Interessen und die des Gesprächspartners berücksichtigt und integrative Lösungen anstrebt. Diese generelle partnerorientierte Handlungsbereitschaft wird durch Orientierungsgrundlagen mit konkreten funktionalen Verhaltensstrategien wie *Gesprächsstrukturierung* und *Integration von Sichtweisen und Interessen* sowie Techniken wie *Aktives Zuhören* und *Befinden mitteilen* angereichert. Eine detaillierte Erläuterung der Orientierungsgrundlagen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen (vgl. hierzu z.B. Schmidt, 1984; 1986). Im Training wird wie oben generell beschrieben Orientierungslernen nach Galperin (1967) eingesetzt und so das theoretische

¹ Nach aktuellem Kenntnisstand und in der Trainingsausbildung am Psychologischen Zentrum 2013/2014 vermitteltem Trainingskonzept ist eine durchlebte Labilisierungsphase mit Misserfolgserlebnissen bzgl. des eigenen Verhaltens nicht unbedingt erforderlich, und kann je nach Trainingskontext auch die Lernmotivation hemmen statt eine hohe Aufnahmebereitschaft zu schaffen. Daher ist die Umsetzung bzw. das Auslassen dieser Phase vom Trainer themen- und zielgruppenspezifisch festzulegen.

Verstehen der Anforderungen mit der Erarbeitung von funktionalen Verhaltensstrategien und deren praktischer Erprobung durch Gruppenübungen (insbesondere Rollenspiele) verknüpft.

2.1.2 Das Trainingskonzept „Arbeitspsychologische Basis Skills: Kommunikation und Moderation“ an der Universität Göttingen

Das Training „Arbeitspsychologische Basis Skills: Kommunikation und Moderation“ an der Universität Göttingen wird seit 2009 als Pflichtseminar im Bachelorstudiengang Psychologie durchgeführt. Das Grundkonzept des Seminars basiert auf den oben skizzierten konzeptionellen Annahmen und Bausteinen des Sozialpsychologischen Trainings und wurde von Dr. Frank Vogelgesang erstellt, der am Psychologischen Zentrum Leipzig GbR in Leipzig die entsprechende Trainerausbildung absolviert hat. Die Inhalte wurden von der Autorin angereichert und verfeinert, die seit 2013 die Durchführung der Trainings übernommen hat. Dieses Training beinhaltet die für Sozialpsychologische Trainings typische Vermittlung einer „Grundhaltung“ eines integrativen Problem-/Konfliktlösungsansatzes als Grundlage der Gesprächsführung. Die integrative Gesprächsführung beinhaltet partnerorientierte Gesprächsgestaltung und gegenseitige Interessenwahrung und folgt einer inneren Handlungslogik/Gesprächsstrukturierung. Sowohl die Methode des Orientierungslernens als auch die Vermittlung Sozialpsychologischen Wissens und die Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse im Trainingsverlauf haben einen großen Stellenwert.

Das Seminar ist Teil des Moduls Wirtschaftspsychologie und setzt bezüglich der Entwicklung *sozialer Kompetenzen* zwei Schwerpunkte auf

- die Kommunikation/Gesprächsführung (u.a. mit Bezug zum betrieblichen Alltag)
- die Leitung und Moderation zielbezogener Arbeit in Gruppen.

Kompetenzen bezeichnen nach Hager und Hasselhorn (2000, S.49) „...allgemein Verhaltensdispositionen oder –potentiale im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien und ggf. Einstellungen“. Während Fähigkeiten kognitive Voraussetzungen und Operationen zur Leistungserbringung umfassen, beziehen sich Fertigkeiten auf spezifischere

Handlungskontexte. Beide Komponenten sind ebenso wie strategische Handlungspläne und Einstellungen (vgl. hierzu Kapitel 2.2) nicht direkt beobachtbar.²

Das Sozialpsychologische Gesprächsführungs- und Moderationstraining in Göttingen umfasst zwei Trainingstage à 9 Stunden und einen Trainingstag à 6 Stunden (inkl. Pausen). Die Trainingsinhalte werden hier lediglich in der Übersicht aufgelistet.

Trainingsinhalte von Tag 1

- Anwärmphase
 - Vorstellung der Seminarleitung inkl. Rollenklärung (sowohl Leitung als auch Modell-Moderatorin und Trainerin), der organisatorischen Rahmenbedingungen und der Arbeitsweise
 - Klärung von Spielregeln für die Zusammenarbeit (inkl. Feedbackregeln)
 - Vorstellung und Kennenlernen der TeilnehmerInnen untereinander
 - Moderierte Abfrage von Erwartungen und Befürchtungen
- Theoretischer Input zu Gruppenarbeit, Gesprächsführung und Moderation
 - Leistungsförderliche und –hemmende Phänomene im Gruppenkontext
 - Begriffsklärung *Moderation*
 - Konzeptverständnis *Integrative Gesprächsführung*
 - Ablauf einer moderierten Gruppenarbeit (Orientierungsgrundlage Gesprächsstrukturierung)
 - Grundbaustein der Verständigung nach Redlich (1997)
- Aktives Zuhören als Orientierungsgrundlage
 - Übung zur Verdeutlichung der negativen Effekte bei ausbleibendem Aktiven Zuhören
 - Begriffsklärung *Aktives Zuhören* und praktisches Üben in Kleingruppen
- Moderation einer vorgegebenen Problemlöseaufgabe im Gruppenkontext
 - Vorbereitung der ModeratorInnen durch Seminarleitung
 - Durchführung der Moderation und Auswertung im Hinblick auf Gesprächsstrukturierung mit Hilfe des Aufbaus der Gruppendiskussion, Aktives Zuhören und Visualisierung
- Tagesabschluss mit kurzem Feedback zu Wohlbefinden und Interessantheit der Tagesinhalte

Trainingsinhalte von Tag 2

- Moderiertes Sammeln von potenziellen Moderationssituationen der Teilnehmer und Demonstration der Methode *Clustern*
- Theoretischer Input bzgl. *Sichtweisen klären* im Gespräch
- Theoretischer Input zu den Kompetenzen eines Moderators/einer Moderatorin
- Themenauswahl und Üben von Moderation in Rollenspielen
 - Vorbereitung der ModeratorInnen durch Seminarleitung

² Der psychologische Kompetenzbegriff wurzelt in der psychometrischen Tradition, die anstrebt, mittels statistischer Verfahren aus einer geeignet großen Stichprobe konkreter Verhaltensproben wie Fragebogenangaben oder Verhaltensbeobachtung die Verhaltensdispositionen bzw. Kompetenzen zu rekonstruieren (vgl. Hager & Hasselhorn, S. 50). Somit stellt die Kompetenz nach Hager und Hasselhorn ein *Erklärungs-konstrukt* für das *Beschreibungs-konstrukt Performanz* dar, das alle grundsätzlich beobachtbaren (auf die Trainingsinhalte beziehbaren, Anm. der Autorin) Leistungen umfasst.

- Durchführung der Moderation und Auswertung im Hinblick auf Gesprächsstrukturierung mit Hilfe des Aufbaus der Gruppendiskussion und mit Hilfe von Fragen, Aktives Zuhören und Visualisierung
- Tagesabschluss mit kurzem Feedback zu Wohlbefinden und Interessantheit der Tagesinhalte

Trainingsinhalte von Tag 3

- Theoretischer Input *Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen* und interaktive Erarbeitung eines Fallbeispiels
- Interaktive Fallanalyse von schwierigen Moderationssituationen
- Themenauswahl und Üben von Moderation in Rollenspielen (inkl. standardisiertem Rollenspiel im Wirtschaftskontext mit Sachproblem Ressourcenaufteilung und Beziehungskonflikten)
 - Vorbereitung der ModeratorInnen durch Seminarleitung
 - Durchführung der Moderation und Auswertung im Hinblick auf Gesprächsstrukturierung mit Hilfe des Aufbaus der Gruppendiskussion und mit Hilfe von Fragen, Aktives Zuhören und Visualisierung
- Besprechung der Durchführung und Bewertungskriterien der Nachbereitungsaufgabe (selbständige Moderation einer Gruppendiskussion und schriftliche Dokumentation)
- Seminarabschluss und Seminarevaluation (inkl. der post-Erhebung des standardisierten Pilotfragebogens)

Die Teilnahme der Studierenden am Seminar umfasst nach der aktiven Teilnahme an diesem dreitägigen Training die selbstverantwortliche vertiefende Lektüre von zwei Fachbüchern zur (Konflikt-)moderation (Klebert, Schrader, & Straub, 2006; Redlich, 1997) sowie die Bearbeitung einer Semester begleitenden „Nachbereitungsaufgabe“. Hierbei sind die Teilnehmer verpflichtet alleine oder paarweise jeweils selbst organisiert eine Gruppendiskussion in einem selbst gewählten Kontext zu moderieren und die Planung, Durchführung, die Gesprächsergebnisse und die Reflexion ihres Handlungserfolges schriftlich in einem Bericht zu dokumentieren. Diese Nachbereitungsaufgabe soll der Nachhaltigkeit und praktischen Vertiefung der Trainingsinhalte dienen: Verhaltensintentionen zur Anwendung integrativer Gesprächs- und Moderationstechniken, die durch das Training geschaffen oder gestärkt werden sollen, werden nur dann verhaltenswirksam, wenn die Trainingsteilnehmer auch die Möglichkeit haben, sie umzusetzen. Um eine starke Verbindung zwischen Verhaltensintention und Implementierung im Gesprächsverhalten zu schaffen, werden die Teilnehmer bereits am Ende des Seminars durch Anwendungsbeispiele für mögliche Gruppengesprächssituationen (beispielsweise Moderation von organisationalen Absprachen in WGs, von Sitzungen in Vereinen oder studentischen Gremien oder Planungen mit Integrationserfordernis unterschiedlicher Interessen im Freundeskreis oder familiären Kontext) angeregt, individuelle Anwendungsintentionen zu bilden. Bei der Planung und Reflexion der durchgeführten Gruppenmoderation wird der Fokus auf individuell gesetzte Ziele (z.B. Aktives Zuhören und Anwendung offener Fragen, Vermeiden von Suggestivfragen) im Hinblick auf Gesprächs- und Moderationsverhalten gelegt. Dazu

sollen auch grundlegendere Implementationsabsichten wie „Immer wenn eine Person eine mehrdeutige Aussage trifft, reflektiere ich mein Verständnis auf Sach- und/oder Beziehungsebene und frage nach (anstatt stillschweigend und vorschnell meine subjektive Interpretation als Meinung des anderen anzunehmen)“ generiert werden. Nach Gollwitzer (1999) stellt die Formulierung einer Implementationsabsicht, die in spezifischen Situationen „automatisch“ Verhaltensweisen festlegt, ein effektives Mittel dar, um eine starke Verbindung zwischen Verhaltensintention und tatsächlich ausgeführtem Verhalten herzustellen.

Die Dokumentation der Studierenden wird mit schriftlichem Feedback versehen und stellt eine Pflicht-Studienleistung im Bachelormodul Wirtschaftspsychologie dar, ohne deren Erbringung keine Teilnahme an der benoteten Modulprüfung möglich ist. Die dadurch erzielte Verhaltenskontrolle soll den Interventionserfolg im Hinblick auf die behaviorale Umsetzung des Gelernten bestmöglich steigern. Im Falle misslungener oder suboptimaler Umsetzung in der Gruppenmoderation erhalten die Studierenden schriftlich Feedback mit Ergänzungen oder alternativen Vorgehensweisen für ähnliche Situationen in der Zukunft, um auch bei subjektivem Misserfolg zukünftig die Intention zu haben, integrative Gesprächsführung (und entsprechende Moderationstechniken) zu betreiben.

2.1.3 Bisherige Trainingsevaluationen Sozialpsychologischer Trainings

Jenseits der Augenscheinvalidität, also der subjektiven Plausibilität der theoretischen Inhalte und der Sinnhaftigkeit der eingesetzten Trainingsmethoden, wird eine systematische Evaluation von psychologischen Interventionen nach bestimmten Standards und unter Heranziehung von Gütekriterien empfohlen (vgl. Brezing, 2000). Hierbei gibt es unterschiedliche Herangehensweisen (für einen ausführlichen Überblick vgl. Hager, Patry, & Brezing, 2000), deren Kerngedanken in Kapitel 2.3 aufgegriffen werden. In der bisherigen Evaluation Sozialpsychologischer Trainingskonzepte wurde eine *isolierte* Wirksamkeitsevaluation vorgenommen, bei der die Effekte des Trainings mit einer unbehandelten Gruppe (z.B. Alberg, 1984) oder einer Treatmentkontrollgruppe (z.B. Alberg, 1978) verglichen wurden.³ Die Evaluation erfolgte darüber hinaus summativ (und nicht formativ in Bezug auf Einzelkomponenten des Trainings während der Trainingsentwicklung), da die Wirkung des Gesamtkonzeptes des fertigen Trainings überprüft wurde.

³ Bei der vergleichenden Evaluation würde hingegen die Wirksamkeit zweier unterschiedlicher (Kommunikations-)Trainings mit gleicher spezifischer Zielsetzung verglichen werden (vgl. Mittag & Hager, 2000).

Alberg evaluierte 1978 ein Trainingsprogramm zur Effektivierung von Verhandlungsverhalten für Leiter der mittleren Leitungsebene in der sozialistischen Wirtschaft. Ziel des Trainings war die Vermittlung einer integrativen Verhaltenseinstellung, die partnerorientierte und situationsangemessene Kooperation beinhaltet. Der Trainingserfolg wurde auf der Verhaltensebene mit einer abstrahierten Verhandlungssituation in einem erweiterten Prisoners Dilemma Game (vgl. Komorita, Sheposh, & Braver, 1968) mit einem konföderierten Spielpartner erfasst. Die Trainingsevaluation umfasste 118 Trainingsteilnehmer (verteilt auf 14 Trainingsgruppen) und 36 Teilnehmer an einem verhandlungsunspezifischen Problemlösetraining in der Kontrollgruppe. Alle Teilnehmer absolvierten das Matrixspiel zur Messung des Kooperationsverhaltens vor und nach der Trainingsteilnahme. Bezüglich der beiden Faktoren *Realistische Partnerbezogenheit* und *Integrative Situationsbezogenheit* wurde für 62% bis 72% der Versuchspersonen ein signifikanter Trainingseffekt nachgewiesen. Dabei erreichten 17.9% das mathematische Zielkriterium für *Realistische Partnerbezogenheit* und 37.5% das Zielkriterium für *Integrative Situationsbezogenheit*.

Ein weiteres Training von Alberg (1987) fokussierte das Spielführungsverhalten von Kindergärtnerinnen, das auf situationsangepasstes, ganzheitliches Handeln und eine Qualitätssteigerung des kindlichen Spiels durch partnerschaftliche, indirekte pädagogische Lenkung zur Förderung von Selbstständigkeit und Kreativität der Kinder abzielte. In einer prä (vor dem Training) -post (bis 10 Tage nach dem Training)-follow-up (3 bis 4 Monate später) Erhebung wurde der Prozentsatz indirekter Spiellenkung bei 19 ausgebildeten Erzieherinnen mit einer untrainierten Kontrollgruppe von 6 Erzieherinnen verglichen. Die Trainingsteilnehmerinnen zeigten signifikante Trainingseffekte (wohingegen das Verhalten der Kontrollgruppe unverändert blieb), die jedoch vor allem bei den jungen Absolventinnen noch hinter dem Zielkriterium einer idealtypischen Anforderungsbewältigung zurückblieben. Darüber hinaus fanden sich in einer Einzelfallanalyse mit der Kindergruppe einer trainierten Erzieherin auf Basis einer mehrtägigen Verhaltensbeobachtung der Kinder im prä-post-Kontrollgruppenvergleich Hinweise der Trainingswirkung in Bezug auf den Interaktionsgrad bzw. den Spielentwicklungsstand der Kinder.

Zusammenfassend zeigen bisherige systematische Evaluationsstudien Sozialpsychologischer Trainingskonzepte nach dem Leipziger Modell signifikante Trainingseffekte⁴, die jeweils durch Messungen auf der *Verhaltensebene* in prä-post-

⁴ Ein weiterer Evaluationsversuch eines Trainings zur Lösung sozialer Konflikte im Entscheidungsverhalten mit 20 Teilnehmern (Salz, 1971) erfasste die Veränderung des Selbst- und Fremdbildes (Fragebogeneinschätzung durch 15 enge Mitarbeiter unterschiedlicher Hierarchieebenen) vor und acht Wochen nach dem Training. Dabei hatte das Training keinen signifikanten Effekt in der Fremdwahrnehmung der Arbeitskollegen. Kritisch anzumerken ist jedoch,

Vergleichen erfasst wurden. Die im Training angestrebte partnerorientierte Grundhaltung bzw. die positive Grundeinstellung zum integrativen Gesprächsführungsverhalten wurde dabei nur indirekt durch einstellungskongruente Verhaltensweisen in je nach Erhebungsmöglichkeit realen Interaktionssituationen (wie bei den Kindergärtnerinnen) oder aber in abstrahierten Interaktionssituationen (wie beim „Spielverhalten“ vor und nach dem Verhandlungstraining) erfasst.

Zwar postuliert Alberg (1978, S.64), dass die *Einstellung* zu integrativem Verhalten die voraussetzende Steuergröße für integratives Verhalten auf der Ebene impulsiven (d.h. automatisierten) Verhaltens sei und Erwartungen, Bewertungen und Aktionen in einstellungsrelevanten Situationen steuere, diese im Training zu erwerbende Einstellung bzw. Grundhaltung und die Veränderungen der psychischen Regulationsmechanismen könnten jedoch nicht direkt gemessen werden (vgl. Alberg, 1978, S.74). Entsprechend wurden in bisherigen Evaluationen wie oben dargestellt ausschließlich Veränderungen im Verhalten abgebildet. In dieser Arbeit soll erstmals als Erweiterung dieser verhaltensfokussierten Trainingsevaluation eine Evaluation auf der Einstellungsebene mit den einhergehenden motivationalen und kognitiven psychischen Komponenten erfolgen. Im folgenden Kapitel wird die theoretische Grundlage dieser möglichen einstellungsfokussierten Evaluation des Sozialpsychologischen Trainings erläutert.

2.2 Die Theorie des geplanten Verhaltens als Basis der Trainingsevaluation

In dieser Arbeit wird erstmals die Theorie des geplanten Verhaltens als theoretischer Rahmen zur Messung der Wirkung des Sozialpsychologischen Trainings verwendet (vgl. für einen Überblick Ajzen, 2012). Ebenso werden die mit der Theorie verbundenen methodischen Vorgehensweisen zur Erfassung von Überzeugungen und Verhaltensintentionen im Zeitverlauf zur systematischen Evaluation von Interventionsmaßnahmen eingesetzt. Diese Theorie, deren Grundannahmen in Abschnitt 2.2.1 genauer erläutert werden, weist große Übereinstimmungen mit dem theoretischen Rahmen des Sozialpsychologischen Trainings auf. Verhalten wird unter anderem auf verhaltensbezogene Einstellungen und wahrgenommene Anforderungen, die sich beispielsweise in Form von sozialem Druck äußern können, zurückgeführt.

dass die Fragebogenitems eher globale Personeneinschätzungen (z.B. *verantwortungsbewusst/oberflächlich*) beinhalteten und nicht spezifisch auf die im Training vermittelten Verhaltensweisen zugeschnitten waren. Deshalb können keine Schlussfolgerungen bezüglich der spezifischen integrativen Einstellungsänderung und der Konfliktbewältigungsstrategien im Alltagstransfer gezogen werden.

Verhaltensbezogene Einstellung und Wahrnehmung der sozialen Anforderungen sollen genauso wie das dritte theoretische Element der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle durch Reflexion der Grundhaltung sowie durch das Erproben von Verhaltenstechniken in praktischen Übungen im Sozialpsychologischen Training beeinflusst werden. In Abschnitt 2.2.2 wird erläutert, wie verhaltensintentionsformende Überzeugungen gemessen werden können. Abschnitt 2.2.3 behandelt allgemeine sowie für die Theorie des geplanten Verhaltens mit Bezug auf das Sozialpsychologische Training spezifische Überlegungen zur Entwicklung von Trainingsevaluationsplänen. Abschließend werden bisherige Befunde zur Interventionsevaluation anderer Trainingsmaßnahmen auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens präsentiert und Implikationen für die in dieser Arbeit fokussierte Trainingsevaluation abgeleitet.

2.2.1 Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von Icek Ajzen

Die Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behavior; TPB) von Icek Ajzen bietet einen Rahmen für das Verstehen, die Vorhersage und die Veränderung von menschlichem Verhalten im sozialen Kontext (vgl. Ajzen, 1971, 2005, 2012). Gemäß der Theorie wird menschliches Verhalten wie in Abbildung 1 dargestellt maßgeblich durch die Verhaltensabsicht bzw. *Intention* determiniert.⁵ Die Intention ein Verhalten zu zeigen, wird wiederum durch die drei Faktoren *Einstellung gegenüber dem Verhalten*, *subjektive Norm* und *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* beeinflusst. Die Ausprägung jedes dieser Faktoren wird durch bestimmte subjektive Überzeugungen (Beliefs) beeinflusst.

Überzeugungen über die wahrscheinlichen Konsequenzen einer gezeigten Verhaltensweise und Bewertungen dieser Konsequenzen formen die *Einstellung gegenüber dem Verhalten*. Nach dem zugrunde liegenden Erwartungs-Wert-Ansatz lässt sich die finale verhaltensbezogene Einstellung somit mathematisch über die Summe der zuvor jeweils multiplikativ mit der (positiven oder negativen) Valenz gewichteten Verhaltenskonsequenzen bestimmen.

⁵ Die Korrelationen zwischen Intention und Verhalten können in der Höhe stark variieren. Je größer die Übereinstimmung zwischen Handlungsinhalt, Ziel, Kontext und zeitlichem Rahmen zwischen erfasster Intention und Verhalten ist, desto größer fällt der statistische Zusammenhang tendenziell aus (vgl. Ajzen, 2012). Je spezifischer also die erfasste Verhaltensintention ist, desto genauer sollte gezeigtes Verhalten vorhersagbar sein. In einer Metaanalyse über zahlreiche Metaanalysen zum Zusammenhang von Intentions-Verhaltenszusammenhängen (Sheeran, 2002), die beispielsweise sportliche Aktivität, Gesundheitsscreening, Videospielkonsum, Blutspenden oder Rauchen fokussierten, resultierte eine durchschnittliche Korrelation von .53 zwischen Intention und Verhalten.

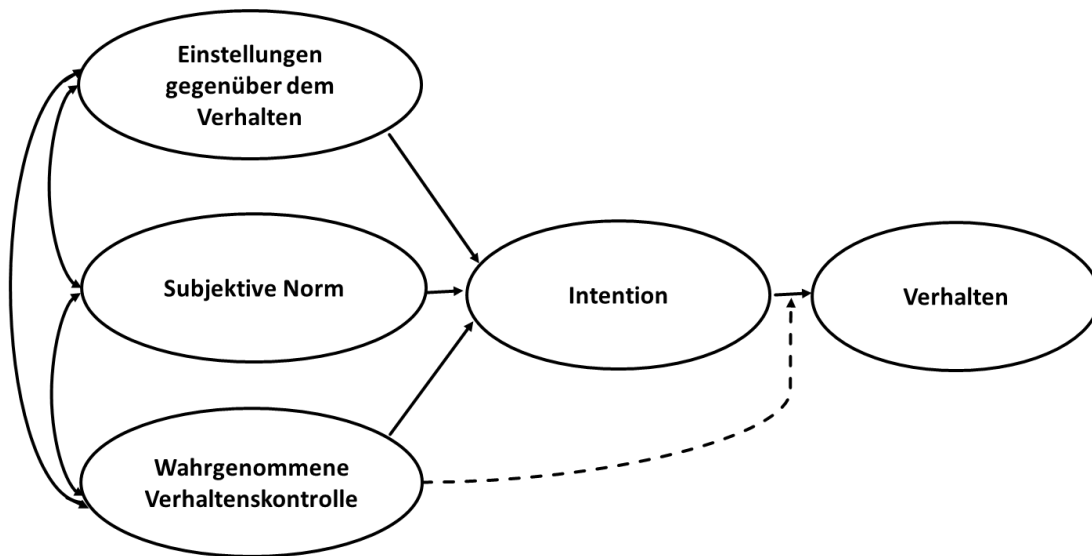


Abbildung 1. Die Theorie des geplanten Verhaltens von Icek Ajzen (in Anlehnung an Ajzen, 2006a, S.1)

Die *subjektive Norm* setzt sich aus Überzeugungen darüber zusammen, welche normativen Erwartungen relevante Bezugspersonen oder Bezugsgruppen an die Person stellen. Diese normativen Überzeugungen können beispielsweise vermeintliche Verhaltensvorschriften der Arbeitskollegen oder vermutete Verhaltenswünsche von Freunden oder Familienmitgliedern sein, die jeweils mit der Motivation diesen Erwartungen zu entsprechen, gewichtet werden. Das Aggregat normativer Erwartungen kann auch als sozialer Druck, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, aufgefasst werden.

Wenn die objektive (und die subjektive) Kontrollierbarkeit des Verhaltens maximal ist, wird die Verhaltensintention lediglich durch die beiden Faktoren Einstellung und Subjektive Norm determiniert.⁶ In diesem Fall ist davon auszugehen, dass die Verhaltensintention in die Tat umgesetzt wird. In vielen Fällen wirkt jedoch ein dritter Faktor, die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*, mehr oder weniger dämpfend auf die Intention, ein Verhalten zu zeigen, ein. Eine reduzierte subjektive Kontrollierbarkeit kann beispielsweise durch Überzeugungen resultieren, keinen ausreichenden zeitlichen oder situationalen Rahmen oder keine ausreichenden Fähigkeiten oder Willensstärke zur Verhaltensausführung zu haben. Auch die wahrgenommene Abhängigkeit von anderen Personen in sozialen Situationen reduziert die subjektive Verhaltenskontrolle. Die subjektive Kontrolle wird durch

⁶ Dieser Spezialfall der Theorie des geplanten Verhaltens entspricht der älteren Vorgängertheorie des vernünftigen Handelns (Theory of Reasoned Action) von Fishbein und Ajzen (1975; 2010).

die objektive, tatsächlich mögliche Verhaltenskontrolle einer Person beeinflusst, muss aber aufgrund von Fehleinschätzungen nicht deckungsgleich mit ihr sein.⁷

2.2.2 Methoden zur Erfassung von intentionsrelevanten Überzeugungen und den weiteren Konstrukten der TPB

Da die drei Intensionsdeterminanten Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle wie im vorangehenden Abschnitt erläutert auf aggregierten Überzeugungen bzw. Beliefs beruhen, bieten diese Beliefs sowohl Ansatzpunkte zur Messung als auch zur Veränderung von Verhaltensintentionen. Eine Veränderung der einstellungsbezogenen, normativen und kontrollbezogenen Überzeugungen sollte nach Ajzen (2012) vermittelt über die Verhaltensintention auf die Verhaltensausführung wirken. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass lediglich saliente, also im Gedächtnis bewusst zugängliche Überzeugungen eine Erklärungswirkung für Verhalten (bzw. Verhaltensintentionen) im Rahmen der Theorie haben.⁸

Interventionsmaßnahmen wie das Sozialpsychologische Training zur integrativen Gesprächsführung (Schmidt, 1984) bzw. Verhandlungsführung (Alberg, 1978) können sowohl auf die verhaltensbezogene (Grund-)Einstellung, als auch auf die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle abzielen. Entsprechend ist es für die Messung von trainingsbedingten Veränderungen auf der Einstellungsebene erforderlich, die zugrundeliegenden relevanten Überzeugungen der Trainingszielgruppe zu erfassen und die Veränderungen der subjektiven Überzeugungen der Trainingsteilnehmer nach dem Training zu messen.

Ajzen (2006a) beschreibt ein standardisiertes, zweistufiges Vorgehen, um Fragebogen zur Messung relevanter Überzeugungen (und ihrer Veränderungen) für spezifische Verhaltensweisen zu konzipieren. Im ersten Schritt wird ein explorativer Pilotfragebogen

⁷ Neben dem Einfluss, den die objektive Verhaltenskontrolle auf die subjektive Kontrollüberzeugung hat, geht Ajzen (2012) darüber hinaus davon aus, dass sie direkt auf den Zusammenhang zwischen Intention und gezeigtem Verhalten wirkt.

⁸ Ajzen (2012) nimmt bewusste, explizit kommunizierbare Überzeugungen als maßgeblich relevant für komplexe Verhaltensweisen wie Kaufentscheidungen über ein neues Auto, gesundheitliche Vorsorgeuntersuchungen oder gesunde Ernährungsweise an. Entsprechend ist auch integratives Gesprächsführungs- und Moderationsverhalten eine komplexe, bewusst gesteuerte Verhaltensweise. Dies bedeutet jedoch keine Unvereinbarkeit mit Dual Process Theories (vgl. Chaiken & Trope, 1999), die sowohl von automatischen als auch von kontrollierten verhaltenssteuernden Prozessen ausgehen. Auch die TPB schließt nicht aus, dass die Verhaltensintentionen bzgl. häufig ausgeführter Verhaltensweisen (wie z.B. Aktives Zuhören) mit der Zeit als implizite Einstellungen abgespeichert werden und unbewusste verhaltensanbahnende Reaktionen auf Umweltreize (wie z.B. mehrdeutige Aussagen des Gesprächspartners) auftreten können. Somit ist das hier beschriebene Vorgehen ebenfalls kompatibel mit dem sozialpsychologischen Trainingsziel der Automatisierung (Impulsivierung) der erworbenen Verhaltensentwürfe (vgl. Alberg, 1978, S.71).

konzipiert und eingesetzt, um individuelle, saliente Überzeugungen in Bezug auf eine spezifische Verhaltensweise zu erfassen. Die Teilnehmer der explorativen Pilotbefragung sollten dabei repräsentativ für die Zielgruppe des Trainings sein. Sie erhalten eine Beschreibung der interventionsrelevanten spezifischen Verhaltensweise(n) und beantworten Fragen, die auf ihre subjektiven Überzeugungen schließen lassen. Aus dem Antwortenpool wird eine Liste der häufigsten salienten Überzeugungen der Trainingszielgruppe erstellt. In Abschnitt 3.2 wird ausführlich die konkrete Anwendung des Verfahrens zur Konstruktion eines explorativen Fragebogens der verhaltensrelevanten Überzeugungsmessung auf die spezifischen Verhaltensweisen der integrativen Gesprächsführung und integrativen Moderation von Gruppen erläutert.

Im zweiten Schritt wird auf Basis der erarbeiteten Itemliste ein standardisierter Fragebogen zur Theorie des geplanten Verhaltens (TPB Fragebogen) konzipiert. Dieser beinhaltet sowohl Fragen, die auf die häufigsten verhaltensbezogenen Überzeugungen bezüglich jeweils einer der drei Verhaltensintensionsdeterminanten sowie auf die Verhaltensintentionen und auf tatsächlich gezeigtes Verhalten abzielen. Somit umfasst der TPB Fragebogen alle Bestandteile von Ajzen's Theorie. In Abschnitt 3.3 wird die spezifische Konstruktion eines TPB Fragebogens auf Basis der Ergebnisse der explorativen Befragung für die Evaluation des Sozialpsychologischen Trainings zur integrativen Gesprächsführung und Moderation von Gruppen besprochen.

Auf Basis der mit dem TPB Fragebogen erhobenen Daten kann mittels multipler Regression oder linearer Strukturgleichungsmodelle der relative Beitrag von verhaltensbezogener Einstellung, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle auf die Verhaltensintention bzw. das gezeigte Verhalten bestimmt werden. Auf der Ebene der Überzeugungen können die kognitiven Grundlagen in Form von Überzeugungsstärke und Bewertung antizipierter Konsequenzen (bzgl. der verhaltensbezogenen Einstellung), Stärke normativer Überzeugungen und Motivation zur Normeinhaltung sowie Stärke der subjektiven Wahrscheinlichkeit zum Vorhandensein von Kontrollfaktoren und dem hemmenden oder förderlichen Einfluss auf die Verhaltenskontrolle erfasst werden.

Aus dieser Auswertung lassen sich zwei wichtige Schlussfolgerungen ableiten: Erstens kann erfasst werden, *warum* Personen bestimmte Verhaltensintentionen hegen bzw. nicht hegen. Zweitens kann im Hinblick auf wünschenswerte Verhaltensweisen wie integratives Gesprächsverhalten elaboriert werden, auf welcher Überzeugungsdimension für die Verhaltensintention hinderliche Überzeugungen vorliegen und welche „Stellschrauben“ für eine Intervention zur Intensionssteigerung besonders vielversprechend sind, da viel Spielraum zur Steigerung verhaltensbefürwortender Überzeugungen vorhanden ist. Um die

Ausprägung einer Überzeugungsdimension zu verändern, kann das Training entweder auf die Erhöhung der Überzeugungsstärke b (also auf die subjektive Wahrscheinlichkeit einer Verhaltenskonsequenz) oder auf den Skalenwert der Überzeugung s (der sich je nach Dimension auf die Evaluation der Konsequenzen, die Motivation der Normkonformität oder die Kontrollmacht bezieht). Das Überzeugungsset einer Person zur verhaltensbezogenen Einstellung, der subjektiven Norm oder der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle wird jeweils zu einem Gesamtwert aggregiert, indem die Stärke jeder Einzelüberzeugung b mit dem Skalenwert s multipliziert und anschließend aufsummiert wird ($\sum b_i s_i$). Falls sich der Gesamtwert eines Überzeugungssets durch das Training positiv verändert, lässt dies (bei sichergestellter Kontrolle von Störfaktoren) auf eine erfolgreiche Intervention schließen.

Ein zentrales Anliegen des Sozialpsychologischen Trainings ist die Schaffung einer grundlegenden positiven Einstellung bezüglich integrativer Gesprächsführung. Es wäre jedoch denkbar, dass die Einstellung von beispielsweise Studierenden gegenüber partnerorientierter Problemlösung auch ohne Training bereits maximal positiv ausgeprägt ist. In diesem Fall würde ein Deckeneffekt vorliegen und Trainingsinhalte, die auf die Einstellungskomponente des Verhaltens abzielen, könnten keine zusätzliche verhaltensändernde (sondern höchstens stabilisierende) Wirkung erzielen. Dahingegen wäre es in diesem fiktiven Beispiel denkbar, dass die Studierenden in vielen situationalen Kontexten kein integratives Gesprächsverhalten zeigen, da sie glauben, dass Gesprächspartner (z.B. der Professor oder Familienmitglieder) einen anderen Kommunikationsstil von ihnen erwarten und entsprechend selbst anderes Verhalten zeigen (z.B. autoritäre Anweisungen ohne erlaubten Widerspruch), sodass die subjektive Kontrollierbarkeit der Situation gering ist. Bei dieser hypothetischen Befundlage würde es sich lohnen, die Ebenen der sozialen Verhaltensnormen und der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit verstärkt im Training durch Reflexion und praktische Übungen/Rollenspiele mit den kritischen Gesprächspartnern aufzugreifen, um verhaltenswirksame Veränderungen der subjektiven Situationskontrolle zu erzielen.

2.2.3 Evaluation von Interventionsmaßnahmen auf Basis der TPB

Die TPB hat seit den 1980er Jahren eine Vielzahl von Forschungsarbeiten zu den (kognitiven) Determinanten von Verhalten und Verhaltensveränderungen angeregt und ist eine der am häufigsten zitierten und empirisch überprüften Theorien der Sozialpsychologie. Die Richtigkeit bzw. Passung des theoretischen Modells der TPB wurde für zahlreiche menschliche Verhaltensweisen wie beispielsweise präventives Gesundheitsverhalten des Brustab tastens oder der Verwendung von Kondomen, regelmäßiges Sporttreiben,

Computerkonsum und Kaufentscheidungen bestätigt (vgl. für einen Überblick Ajzen, 2005). Ebenso haben sich zahlreiche Studien - überwiegend mit den Themenbezügen Gesundheitsverhalten, Umwelt- oder Kaufverhalten - mit der Wirkung von Interventionen zur Veränderung der verhaltensintentionsformenden Konstrukte der TPB auseinandergesetzt. Es wurden beispielsweise die Effekte von Interventionen gegen Rauchen (Armitage & Arden, 2008), Interventionen zur Reduktion der privaten Autonutzung (Bamber & Schmidt, 2001) und der Steigerung gesunden Essverhaltens (Beaulieu & Godin, 2012) sowie Interventionen zur Reduktion schädlichen Sonnverhaltens in Australien (Cleary et al., 2014) untersucht. Hierbei hat sich die TPB generell bewährt, da insbesondere Ansatzpunkte der kognitiven Interventionen mit hohem Steigerungspotenzial identifiziert werden konnten und die theoriebezogene Evaluation Erklärungen für Erfolg und Misserfolg von Maßnahmen liefern kann. Hardemann et al. (2002) fassen die bis dahin verfügbaren gesundheitsbezogenen Interventionsstudien mit TPB-Bezug zusammen.

Eine Literaturrecherche zur Anwendung der TPB auf das Interaktions- oder genauer auf das Gesprächsführungsverhalten von Menschen bzw. auf gesprächsbezogene Verhaltenstrainings ergab nach Recherche der Autorin lediglich einen Treffer. Die Studie von Watson et al. (2007) untersuchte die Auswirkungen eines Kommunikationstrainings für Apothekenmitarbeiter/pharmazeutische Verkäufer mit dem Fokus auf der Anwendung richtiger Fragetechniken zum adäquaten Verkauf verschreibungsfreier Medikamente. Aufgrund methodischer Mängel des Versuchsmaterials sind die TPB-bezogenen Daten jedoch nicht vollständig erfasst/auswertbar und auch der Trainingsinhalt ist nicht vergleichbar mit dem wesentlich komplexeren, Sozialpsychologischen Trainingskonzept. Somit ist diese Arbeit die erste, die kognitive Grundlagen von (integrativer) Gesprächsführung und ihre Beeinflussung durch Trainingsintervention gemäß der TPB als Evaluationsgrundlage verwendet. Bevor dieses Evaluationskonzept vorgestellt wird, beschreibt Abschnitt 2.3 relevante wissenschaftliche Grundlagen der Interventionsevaluation.

2.3 Wissenschaftliche Standards zur Evaluation von (psychologischen) Interventionsmaßnahmen

Im Folgenden werden etablierte und wissenschaftlich fundierte Standards zur Evaluation von Kompetenz steigernden Interventionsmaßnahmen dargestellt und Bezüge zum Sozialpsychologischen Gesprächsführungs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen hergestellt. Aus diesen allgemeingültigen Darstellungen wird in Kombination mit den oben beschriebenen, theoriespezifischen Evaluationsmöglichkeiten auf Basis der TPB in Kapitel 3 ein umfassendes Evaluationskonzept für das Göttinger Training abgeleitet.

Das trainingsunspezifische und in der organisationalen Praxis weit verbreitete Modell der Evaluationsebenen von Kirkpatrick umfasst die vier unteren in Abbildung 2 dargestellten Ansatzpunkte (vgl. Kirkpatrick, 1979). Das Modell wurde später von Phillips um die Ebene des Return on Investment (ROI) (vgl. Phillips, 2004) erweitert, die als Pyramidenspitze in Abbildung 2 dargestellt ist.

Auf der untersten *Reaktionsebene*, die für den Großteil durchgeführter Trainings evaluiert wird, werden gefühlorientierte Bewertungen (z.B. bezüglich Zufriedenheit mit oder Spaß während des Trainings) mittels Fragebogenerhebung direkt nach dem Training erhoben. Die vorangehenden Sozialpsychologischen Trainings an der Universität Göttingen wurden auf dieser Ebene mittels eines standardisierten, veranstaltungsunspezifischen und von der Universität vorgegebenen Evaluationsbogens zu Semesterende u.a. mit dem *Item* „*In einem Gesamturteil bewerte ich die Lehrveranstaltung als...*“ auf einer siebenstufigen Skala von 1 (*sehr schlecht*) bis 7 (*sehr gut*) eingestuft. Darüber hinaus wurde seminarspezifisch vom Trainer/von der Trainerin pro Seminartag ein Stimmungsbild mittels Punktabfrage eingeholt.



Abbildung 2. Ebenen der Trainingsevaluation (in Anlehnung an Kirkpatrick, 1979; Phillips, 2004).

Die Evaluation auf der Lernebene kann mittels Fragebogen zu wissensbezogenen Lerninhalten und Selbst- und Fremdbeurteilungen des Verhaltens oder durch Leistungserhebungen erfolgen. Ob die Trainingsteilnehmer das Gesprächs- und Moderationsbezogene Wissen und die konkrete Anwendung von Techniken in Rollenspielform beherrschen, wurde bisher (und wird weiterhin) stichprobenartig in einer

mündlichen, benoteten Prüfung festgestellt. Ebenso erfolgte eine narrative Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens im Rahmen der oben beschriebenen Nachbereitungsaufgabe. Problematisch ist bei der reinen Abfrage der „richtigen integrativen Gesprächseinstellung“ in der mündlichen Prüfung, dass hier lediglich Sachwissen reproduziert wird und Compliance gegenüber dem Prüfer eine Rolle spielt. So ist nicht eindeutig zu evaluieren, ob tatsächlich eine (positive, verhaltensintentionsbildende) Einstellung im Sinne der integrativen Gesprächshaltung durch das Training erzielt worden ist.

Die Evaluation auf der Verhaltensebene behandelt den Anwendungstransfer, also beispielsweise im Wirtschaftskontext die Erfassung von Häufigkeit und Intensität der vermittelten Gesprächs-/Moderationsverhaltensweisen von Trainingsteilnehmern im (Arbeits-)Alltag. Diese Ebene wurde für das Göttinger Training bisher nicht erfasst.

Die Resultatebene bezieht sich auf messbare Verhaltenswirkungen, die einen Einfluss auf das Geschäftsergebnis von Organisationen haben, z.B. eine Erhöhung der Kundenzufriedenheit oder geringere Fehlzeiten und höhere Produktivität der Mitarbeiter der trainierten Führungskraft. Die von Phillips ergänzte Ebene des ROI⁹ kann als Kennziffer beschreiben, wie effizient eine Investition in die Trainingsmaßnahme hinsichtlich des für ein Unternehmen erzielten Gewinns prozentual war und ob bzw. nach welchem Zeitraum sich die Trainingsinvestition rentiert. Die qualitativen, quantitativen und monetären Verhaltenswirkungen in Folge des Göttinger Trainings im Alltag der Trainingsteilnehmer wurden bisher ebenfalls nicht erfasst (und sind für Studierende auch analog zu Unternehmensangehörigen nur begrenzt bzw. nicht erfassbar).

Nach Hager (2000) kann eine Interventionsmaßnahme dann als effektiv bzw. wirksam beurteilt werden, wenn sie „nachweislich entweder als hinreichend intensiv [...] bewertete Veränderungen auf ihre internen programmspezifischen Ziele hin erzeugt (Ausmaß der Veränderungen bzw. Verbesserungen) oder wenn sie sich ihren internen Zielen hinreichend annähert bzw. wenn sie –im Idealfall- diese erreicht (Ausmaß der Zielerreichung)“ (Hager, 200, S.155f.). Bezüglich der im Sinne der TPB wünschenswerten Einstellung und Verhaltensintention zur integrativen Gesprächsführung bzw. Moderation von Arbeitsgruppen würde eine Zielerreichungsevaluation bedeuten, dass eine spezifische Zielausprägung im Ausmaß der Einstellungskomponenten und der Verhaltensintention vorliegen müsste. Wenngleich eine insgesamt positive Einstellung gegenüber der vermittelten Grundhaltung sowie eine „unter dem Strich“ positive Intention gegenüber den

⁹ Die Berechnung des ROI erfolgt mithilfe der Finanzkennziffern Umsatzrendite und Kapitalumschlag und wird in Phillips (2004) ausführlich dargestellt.

trainierten Verhaltensweisen angestrebt wird, lassen sich theoriegeleitet keine spezifischen Zielkriteriumswerte für die Evaluation ableiten. Daher erscheint bei der erstmaligen einstellungsbezogenen Trainingsevaluation (und Messung der initialen Einstellung der Studierenden vor dem Training) eine Veränderungsmessung als angebracht. Hager (2000) führt weiter an, dass der Wirksamkeitsnachweis für die Interventionsart Training zusätzlich an das Auftreten eines zeitlichen Transfers (Persistenz, Dauer) sowie eines Transfers auf externe Ziele hin (überdauernder Anforderungs- und Situationstransfer, u.a. auch auf Alltagssituationen) gebunden ist.

Bei der Evaluation psychologischer Interventionen wie dem Sozialpsychologischen Training nennen Hager und Hasselhorn (2000) als die drei grundlegenden Gütekriterien

- die ethische Legitimierbarkeit der Trainingsziele und der Vorgehensweise
- die theoretischen Fundierung des Programms und der Vorgehensweise, sowie
- die empirische Fundierung, die den Nachweis des Auftretens der beabsichtigten Veränderungen (Wirksamkeit) umfasst.

Der Wirksamkeits-/Effektivitätsnachweis setzt sich gemäß der oben genannten Forderungen von Hager (2000) demnach aus den folgenden sechs Aspekten zusammen, die jeweils in Klammern beispielhaft erläutert werden:

- (1) *Nachweis der Steigerung der intendierten, trainings-spezifischen Kompetenzen* (Erfassung von moderations- und gesprächsführungsbezogenen Einstellungen und/oder Kompetenzen direkt nach dem Training: Post Messung)
- (2) *Nachweis des zeitlichen Transfers* (Einstellungs- bzw. Kompetenzmessung mit größerem zeitlichen Abstand zum Training: Follow-up Messung)
- (3) *Nachweis des Situationstransfers* (Unähnlichkeit der Test- zur Interventionssituation, beispielsweise Transfer der im Training erworbenen Einstellungen und Kompetenzen auf die Gruppenmoderationssituation in einem Vereinsvorstand, wo die Gesprächspartner keine Studierenden sind)
- (4) *Nachweis des Anforderungstransfers*: (Überprüfung, ob die vermittelte Einstellung und die Gesprächsführungskompetenzen auch auf andere Anforderungssituationen wie beispielsweise Gehaltsverhandlungen generalisieren)
- (5) *Nachweis des Erreichens von Fernzielen* (Trainingsspezifisches Fernziel wäre in dieser Studie beispielsweise eine Verbesserung der Arbeitseffizienz und Beziehungszufriedenheit in (studentischen) Arbeitsgruppen)
- (6) *Nachweis des Transfers auf Alltagssituationen* (Alltagstransfer bezüglich einer integrativen Grundhaltung und entsprechender Gesprächs- und Moderationskompetenzen würde beispielsweise eine Verbesserung der

Kommunikation mit dem Partner, im Freundeskreis sowie im familiären Umfeld bedeuten)

Nach Rost (2000) bei einer solchen, von Hager favorisierten Trainingsevaluation über mehrere Messzeitpunkte im speziellen folgende Standards für die Wirkungsforschung eingehalten werden:

- Übertragbarkeit der Ergebnisse
- Statistische Kontrolle (von Störfaktoren)
- Vergleichsgruppendesign
- Kausalinterpretation
- Statistische Signifikanz und Effektgrößen.

Die Übertragbarkeit der Evaluationsergebnisse sollte demnach auf die Population möglich sein, aus der die Studienteilnehmer stammen. Dieser Anspruch kann am ehesten durch eine Zufallsstichprobe erfüllt werden. Falls eine Zufallsstichprobenziehung wie in dieser Arbeit nicht möglich ist, sollte eine möglichst umfassende Kontrolle von potenziellen Störfaktoren, welche als Moderatorvariablen wirken können, erfolgen. Ein Vergleichsgruppendesign sollte laut Rost (2000) die Methode der Wahl sein, um in der Trainingsgruppe auftretende Veränderungen in den trainingsrelevanten Kriteriumsmaßen der spezifisch trainierten Teilnehmer an vergleichbaren Probanden einer Kontrollgruppe zu relativieren. Die Kontrolle potenzieller, unbekannter Störfaktoren innerhalb des Teilnehmerkreises sollte idealerweise durch eine randomisierte Zuweisung zu den Gruppen erfolgen.¹⁰ Die Kontrollgruppe kann entweder kein Training erhalten oder eine Wartekontrollgruppe sein, die das Training zu einem späteren Zeitpunkt erhält, oder es kann eine Kontrollgruppe mit einer inhaltlich anderen Trainingsintervention als Vergleichsmaßstab herangezogen werden. Während positive Effekte in Relation zu den ersten beiden Vergleichsgruppen sowohl trainingspezifische als auch trainingsunspezifische Anteile enthalten, kann bei Überlegenheit zur letztgenannten Kontrollgruppenvariante auf trainingspezifische Effekte geschlossen werden. Die Kausalinterpretation der Trainingseffekte kann nach Rost (2000) im Falle fehlender randomisierter Zuordnung der Teilnehmer zu Interventions- und Kontrollgruppe dadurch abgesichert werden, dass die Moderatorwirkung der zusätzlich erhobenen, potenziell

¹⁰ Im Fall der zufälligen Zuteilung zur Trainings- und Kontrollgruppe handelt es sich um ein experimentelles Design, bei dem bei genügend großer Teilnehmerzahl von einer Angleichung von unbekannten, nicht mit der Wirksamkeitshypothese verbundenen Störfaktoren zwischen den Bedingungen ausgegangen wird (vgl. Hager, 2000, S. 182).

relevanten Kontextvariablen überprüft wird.¹¹ Die Effekte eines Trainings sollten schließlich nicht nur deskriptiv, sondern durch quantitative Daten erfasst und unter Angabe von Signifikanzwerten und (von der Stichprobengröße unabhängigen) Effektgrößen evaluiert werden.

3. Entwurf eines Evaluationskonzeptes für das Göttinger Training

Zusammenfassend kann aus dem vorangehenden Kapitel als sinnvoll(st)es Design einer Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Göttinger Trainings zur integrativen Gesprächsführung und Moderation ein Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppenplan mit quantitativer Erfassung der Trainingseffekte abgeleitet werden. Der konkrete Entwurf eines solchen vollständigen Evaluationsplanes für das Gesprächs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen für das Jahr 2015 wird im folgenden Abschnitt 3.1 dargestellt. Zur Konzeption der in dieser Arbeit konstruierten, zugehörigen Evaluationsfragebogen auf Basis der TPB erfolgte eine Pilotbefragung der studentischen Trainingsteilnehmer in 2014. Der zugehörige explorative Pilotfragebogen wird in Abschnitt 3.2 präsentiert. In Abschnitt 3.3 wird die daraus erfolgte Konzeption des finalen Evaluationsbogens dargestellt.

Zusätzlich wird eine erste, explorative Evaluationsstudie der aktuell (in 2014) trainierten Kohorte vorgestellt, die aus sachlogischen (Einsatz von Pilotfragebogen) und organisationalen Gründen (fehlende Vorlaufzeit zur Einbettung umfangreicherer Erhebungszeitpunkte in den Semesterverlauf) nicht dem Anspruch an ein vollständiges Evaluationsdesign gerecht werden kann. Informationen zur Stichprobe und zum Design dieser „Erstevaluation“ finden sich ebenfalls in Abschnitt 3.1. In Abschnitt 3.4 werden entsprechende explorative (und auf Basis der im Anfertigungszeitraum der Arbeit abgeschlossenen Erhebungen verfügbare) Evaluationsergebnisse präsentiert.

3.1 Stichprobe, Untersuchungsdesign und Grundkonzept

Stichprobe und Design. An der Piloterhebung zur Konstruktion eines Evaluationsfragebogens auf Basis der TPB nahmen 80 Studierende im vierten Semester des Bachelorstudiengangs Psychologie der Universität Göttingen teil. 66 der Probanden waren weiblich (82.50%). Das Durchschnittsalter der Stichprobe lag bei 22.43 Jahren ($SD = 4.45$ Jahre). Das Training „Arbeitspsychologische Basis-Skills: Kommunikation und

¹¹ Eine weitere Möglichkeit ist es, potenzielle Störfaktoren in der varianzanalytischen Auswertung als Kovariaten in die Analysen einzubeziehen und so ihren Einfluss statistisch zu kontrollieren.

Moderation“ (B.Psy.502) stellte eine Pflichtveranstaltung im Fach Wirtschaftspsychologie dar. Die Zuteilung der Studierenden zu den 4 Kursen erfolgte randomisiert.¹² Das gesamte entwickelte Evaluationskonzept für das Jahr 2015 beruht auf einem 4 (Innersubjektfaktor Messzeitpunkt: prä, post, follow-up 1, follow-up 2) x 2 Bedingung (Trainingsgruppe vs. Wartekontrollgruppe) x 2 (Trainingsgruppe bzw. Kurs-Vergleichskombinationen A/C vs. B/D)¹³ Design. Die empirische Auswertung, die in dieser Arbeit berichtet wird, beschränkt sich auf die Entwicklung eines Evaluationsfragebogens für die nächste Trainingskohorte 2015 sowie auf eine explorative Analyse der einstellungsbezogenen Trainingswirkung anhand des Pilotfragebogens. Letztere beinhaltet aufgrund des möglichen Erhebungszeitraumes lediglich die prä- und post-Messung der Einstellung und subjektiven Kompetenzen bei einer Teilstichprobe ($n = 48$) der Viertsemester 2014, die an den Kursen A, B oder C im Bachelorstudiengang Psychologie teilgenommen haben. Das durchschnittliche Alter dieser Studierenden betrug 21.42 Jahre ($SD = 1.65$) und 41 (85.4%) darunter waren weiblich.

Grundkonzept der vollständigen, für 2015 geplanten, Evaluation. Die Evaluation des Gesprächsführungstrainings 2015 wird alle (ca. 80) Bachelorstudierende des vierten Semesters umfassen. Sie beinhaltet vier Messzeitpunkte für den TPB-Fragebogen (vgl. Abschnitt 3.3 und Anhang D). Der zeitliche Ablauf ist in Abbildung 3 dargestellt. Alle Studierenden beantworten zu Semesterbeginn, während der 14. und 15. Kalenderwoche (KW) eine Onlineversion des Fragebogens (prä-Messung). Die Studierenden werden randomisiert 4 Parallelkursen à ca. 20 Teilnehmern zugeordnet. Dies bietet den Vorteil unbekannte Störfaktoren (wie beispielsweise die Teilnahmemotivation, die mit Belegung eines früher stattfindenden Kurses einhergehen könnte) zu kontrollieren bzw. anzugleichen. Kurs A (in der KW 16) und Kurs B (in der KW 17) werden als Trainingsgruppen (TG) deklariert. Am Ende des dritten Trainingstages füllen die Kursteilnehmer erneut den TPB-Fragebogen aus (post-Messung). Die Studierenden aus den Kursen C und D, die ihr Trainings jeweils 7 Wochen nach den Kursen A bzw. B erhalten werden als zugeordnete Werte-Kontrollgruppen (WKG) eingesetzt. Die Kontrollgruppenteilnehmer füllen ebenfalls in der KW 16 bzw. 17 den TPB-Fragebogen aus. Durch einen Vergleich von TG und WKG können kurzfristige Kompetenzeffekte durch das Training von möglichen allgemeinen Veränderungseffekten im Zeitverlauf (wie Messwiederholungseffekte oder steigende subjektive Kompetenzwahrnehmung im Semesterverlauf in der Kontrollgruppe) abgegrenzt

¹² Eine randomisierte Zuweisung der Studierenden zu den Kursen ist im Hinblick auf eine Störvariablenangleichung wünschenswert und wurde entsprechend realisiert, indem die Studierenden nach Teilnahme an der Onlineerhebung anhand ihrer anonymen Teilnehmercodes einem der vier Blockseminare zugewiesen wurden.

¹³ Die Trainingsgruppen umfassen die Parallelkurse A und B und werden jeweils wie im Folgenden beschrieben mit den Wartekontrollgruppen der Kurse C bzw. D verglichen.

werden. Zur Auswertung bietet sich eine Messwiederholungsvarianzanalyse (MANOVA) mit dem Zwischensubjektfaktor „Trainingsgruppe“ (TG vs. WKG) und dem Innersubjektfaktor Messzeitpunkt an (vgl. Bortz, 1999).

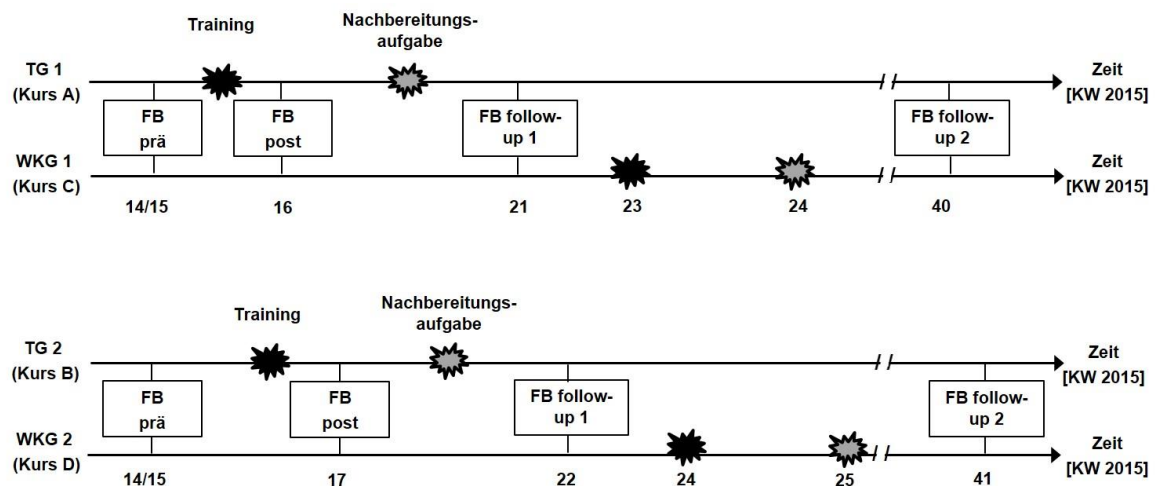


Abbildung 3. Schematischer Ablaufplan der für 2015 geplanten Evaluation für das Gesprächsführungs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen (Abkürzungserläuterungen siehe Fließtext).

Nach dem Training haben die Studierenden 5 Wochen Zeit, um die Nachbereitungsaufgabe zum Anwendungstransfer durchzuführen und schriftlich zu dokumentieren. Zum spätesten Abgabetermin der Dokumentation sind die Studierenden auch aufgefordert einen dritten TPB-Fragebogen (follow-up 1) in schriftlicher (aber anonymisierter) Form abzugeben. Die WKGN füllen ebenfalls zum dritten Mal den Fragebogen aus. Diese Messung ermöglicht in Relation zu den vorherigen, die nach Hager (2000) unter Abschnitt 2.3 geforderte Überprüfung des zeitlichen Kompetenztransfers, sowie des Situationstransfers auf seminarexterne und ggf. nicht studentische Gesprächs-/Moderationssituationen.¹⁴ Durch eine vierte Erhebung, jeweils 14 Wochen nach der Durchführung des Trainings in den TGn (follow-up 2) soll der langfristige Kompetenzerwerb bzw. die zeitliche Stabilität der Kompetenzsteigerung überprüft werden. Hierzu können zum einen die Messdaten der TGn separat analysiert werden. Zum anderen wird zusätzlich ein Vergleich mit den WKGN

¹⁴ Das Moderationssetting der Nachbereitungsaufgabe (studentische Kursteilnehmer vs. Kurs externe und/oder nicht-studentische Gesprächspartner) fließt als potenzielle Moderatorvariable mit in die Auswertung ein. Denkbar wäre beispielsweise, dass der Transfererfolg (und entsprechend die Positivität der Einstellung zur integrativen Gesprächsführung, die subjektive Verhaltenskontrolle, die wahrgenommenen pro-integrativen Normen und die Verhaltensintention bzgl. zukünftiger Anwendung des Gelernten) höher ausfallen, wenn die Gesprächspartner der Moderationsrunde ebenfalls am Training teilgenommen haben und sich integrativ in die Interaktion einbringen.

erfolgen, die allerdings zu diesem Zeitpunkt bereits ebenfalls das Training und die Nachbereitungsaufgabe absolviert haben werden. Eine Differenz des Kompetenzzuwachses (prä-follow-up 2 Vergleich) zu Gunsten der TGn (bei vergleichbarem Trainingseffekt zum post-Messzeitpunkt) würde dann für langfristige Effekte im Sinne eines Entwicklungsschubes (vgl. Hager, 2000, S. 81) sprechen.

Grundkonzept der explorativen Evaluation der Pilot-Kohorte. Im zum Anfertigungszeitpunkt der Arbeit laufenden Sommersemester 2014 wurde bzw. wird darüber hinaus eine explorative Evaluationsstudie der trainierten Studierendenkohorte durchgeführt. Alle 80 Studierenden beantworteten in der KW 16 zu Semesterbeginn einen Pilotfragebogen auf Basis der TPB, der gemäß eines formativen Forschungsansatzes im offenen Fragenformat die subjektiven Beliefs der theoretischen Konstrukte in Bezug auf integratives Gesprächsführungs- und Moderationsverhalten beinhalteten (vgl. den folgenden Abschnitt 3.2). Aus den Angaben der Studierenden wird dann der zielgruppenspezifische, finale Fragebogen für die geplante Evaluation 2015 konzipiert (vgl. Abschnitt 3.3). Darüber hinaus beinhaltete der Pilotfragebogen geschlossene, globale Fragen mit quantitativem Antwortformat zur subjektiven Gesprächsführungs- und Moderationskompetenz sowie zu den Konstrukten der TPB. Diese Fragen wurden bzw. werden in allen Kursen erneut in einer post-Erhebung am Ende des dritten Trainingstages sowie 5 Wochen nach dem Training (und nach Abgabe der Nachbereitungsaufgabe) erhoben. Abbildung 4 zeigt den schematischen Ablaufplan.



Abbildung 4. Schematischer Ablaufplan der 2014 laufenden Pilotierung/explorativen Evaluation für das Gesprächsführungs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen (Abkürzungserläuterungen siehe Fließtext; die konkreten Kalenderwochen, hier durch x ersetzt, variieren ja nach Trainingsgruppe A, B, C oder D).

In einer explorativen Analyse der bisher erfassten Daten der prä- und post-Erhebung sind erste Hinweise auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz und der verhaltensdeterminierenden Komponenten gemäß der TPB nach dem Training möglich (vgl. Abschnitt 3.4). Da 2014 kein Kontrollgruppendesgin vorliegt, lassen „Verbesserungen“ nach dem Training keinen Schluss zu, zu welchen Anteilen die Veränderung auf trainingsspezifische Effekte wie die theoretischen Trainingsinhalte und Rollenspiele, auf zeitliche Sequenzeffekte (positivere Einschätzung bei mehrmaliger Befragung bzw. Fortschreiten im Jahresverlauf) oder auf trainingsunspezifische Effekte (positivere

Einstellung gegenüber sozialen Interaktionen aufgrund eines Blockseminars mit gruppendedynamischen Inhalten und anderem/beliebigen Inhalt) basieren. Dennoch bietet die explorative Analyse erste Anhaltspunkte für die zu erwartenden Trainingseffekte. Bei ggf. vorliegenden fehlenden bzw. negativen Veränderungen der Kompetenzeinschätzung oder Verhaltensintentionen über die Messzeitpunkte würde (unter Heranziehung weiterer offener Antworten bzgl. nützlicher Trainingsinhalte und aufgetretener Schwierigkeiten zum post- und follow-up Messzeitpunkt) eine Überarbeitung des Trainingsinhaltes angebracht sein. Insofern dient die erste explorative sowie die 2015 folgende Evaluation der kontinuierlichen, zielgruppenspezifischen Trainingsoptimierung.

3.2 Konstruktion eines explorativen Fragebogens auf Basis der TPB

Gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (2012) kann eine Intervention wie das Sozialpsychologische Gesprächsführungs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen auf eine oder mehrere der Verhaltensdeterminanten Einstellung, subjektive Norm oder wahrgenommene Verhaltenskontrolle wirken. Wie im theoretischen Hintergrund in Abschnitt 2.2 ausführlich dargestellt, setzt sich jede der Komponenten aus mehreren, gewichteten salienten Beliefs zusammen. Um einen inhaltssvaliden Evaluationsfragebogen bezüglich der Konstrukte der TPB und ihrer zu Grunde liegenden Beliefs zu erhalten, empfehlen Fishbein und Ajzen (2010) ein formatives Forschungsvorgehen mit einem Pilotfragebogen. Eine Stichprobe der Trainingszielgruppe erhält dabei eine Beschreibung des trainingsbezogenen Zielverhaltens (in diesem Fall eine Erläuterung integrativen Gesprächsführungs- bzw. Moderationsverhaltens). Im Anschluss an die jeweilige Verhaltensbeschreibung beantworten die Probanden offene, auf die Messung der Konstrukte der TPB bezogenen Fragen.

Beispielsweise erhält der konstruierte Pilotfragebogen in Bezug auf das Göttinger Training¹⁵ folgende Beschreibung des angestrebten integrativen Gesprächsverhaltens:

Gesprächsszenario: Stellen Sie sich vor, zwischen Ihnen und einer anderen Person besteht ein Problem/ein Problem/eine Meinungsverschiedenheit/ein Konflikt und jeder von Ihnen favorisiert eine andere Problemlösung, hinter der individuelle Interessen stehen.

Was denken Sie darüber, in dieser Situation Ihr Gesprächsverhalten so auszurichten, dass Sie die andere Person (unabhängig von ihrem Standpunkt) wertschätzend behandeln und dass Sie der anderen Person gleichermaßen wie sich selbst den Raum geben, die persönliche Sichtweise darzulegen und somit eine Problemlösung anstreben, in der Ihre eigenen Interessen sowie die Interessen der anderen Person gleichberechtigt integriert werden?“

¹⁵ Der Pilotfragebogen der prä-Messung sowie die Fragebogen für weiter unten beschriebenen post- und follow up-Messungen sind auf Anfrage bei der Autorin erhältlich. Bitte nehmen Sie diesbezüglich unter drewes@psych.uni-goettingen.de Kontakt auf.

Nach dieser Verhaltensbeschreibung werden die Teilnehmer in drei offenen Fragen (Items 1 bis 3) aufgefordert, alle Vorteile, Nachteile sowie ihnen spontan darüber hinaus kommenden Gedanken zu notieren. Somit werden die einstellungsrelevanten, individuellen Beliefs bezüglich des Zielverhaltens erfasst. Die individuellen Beliefs bezüglich der subjektiven Norm werden über die Frageitems 4 bis 7 erfasst, zu denen alle Personen oder Personengruppen aufgelistet werden sollen, die das Zeigen von integrativem Gesprächsverhalten befürworten/missbilligen/am wahrscheinlichsten selbst zeigen würden/am wenigsten wahrscheinlich selbst zeigen würden. Beliefs zur subjektiven Verhaltenskontrolle werden in den offenen Fragen 8 und 9 erfasst, in denen alle Faktoren oder Umstände, die es leichter machen oder die Teilnehmer befähigen bzw. die es schwerer machen oder die Teilnehmer behindern würden, integratives Gesprächsführungsverhalten zu zeigen. Analog werden auch die individuellen Beliefs in Bezug auf das Moderieren von Gruppenaufgaben bzw. Gruppenkonflikten mit integrativem Lösungsanspruch und Partnerorientierung erfasst. Mit Item 10 wurden jeweils die konkret vorgestellten Situationen während der Beantwortung der offenen Fragen erhoben, um ggf. den Erfahrungsraum der Studierenden auswerten zu könne.

Der Gesamtaufbau des Pilotfragebogens umfasste folgende Inhalte, die noch über die beschriebenen offenen Fragen zur Erfassung subjektiver Beliefs hinausgingen:

- Einleitende Instruktion (inkl. Anonymitätshinweis und Seminarrelevanz)
- Frageblock 1 zum Gesprächsführungsverhalten/Moderationsverhalten
 - Beschreibung des Zielverhaltens
 - Offene Fragen 1-10 zu subjektiven Beliefs der zugehörigen TPB-Konstrukte
 - Rating-Fragen 11 bis 17 zu Globalitems der zugehörigen TPB-Konstrukte
- Frageblock 2 zum unter 1 noch nicht abgedeckten Verhaltensbereich
 - Beschreibung des Zielverhaltens
 - Offene Fragen 1-10 zu subjektiven Beliefs der zugehörigen TPB-Konstrukte
 - Rating-Fragen 11 bis 17 zu Globalitems der zugehörigen TPB-Konstrukte
- Fragebogen zum Selbstwertgefühl (Rosenberg, 1965)
- Abschlussfragebogen
 - Demographische Angaben
 - Kommunikationssituationen im Alltag
 - Vorerfahrung mit inhaltlich verwandten Trainings
 - Einschätzung der Gesprächs-/Moderationskompetenz
 - Relevanz der Gesprächs-/Moderationskompetenz

Die Reihenfolge der Fragenblöcke zum Gesprächsführungs- und Moderationsverhalten in der Online-Erhebung wurde bei der Erhebung zufällig variiert, sodass systematische Reihenfolgeeffekte im Antwortverhalten ausgeschlossen werden können. Die Frageitems 11 bis 18 zu den Globalitems der TPB-Konstrukte verlangten von den Probanden jeweils eine quantitative Einschätzung auf einer siebenstufigen Likertskala mit Frage spezifischen

Polbezeichnungen. Alle Fragen beziehen sich auf konkrete Einschätzungen zum Zeigen der Zielverhaltensweise im Sommersemester 2014. Abgefragt wird die Einstellung zum Zeigen der Verhaltensweise mit den Items 11.a (*gut/schlecht*) und 11.b (*angenehm/unangenehm*) sowie die subjektive Norm mit den Items 12 *„Die meisten Menschen, die mir wichtig sind, befürworten es, wenn ich das beschriebene Verhalten (...) zeige [...]“* (*stimme überhaupt nicht zu/stimme vollkommen zu*) und 13 *„Die meisten mir ähnlichen Menschen würden das beschriebene Verhalten [...] zeigen [...]“* (*stimme vollkommen zu/stimme überhaupt nicht zu*). Die Items 14 (*„Ich bin zuversichtlich, dass ich das [...] Verhalten zeigen kann“*) und 15 (*„Ob ich das beschriebene Verhalten anwende, [...] hängt allein von mir ab“*) zielen auf Kapazitäts- bzw. Autonomiewahrnehmung als Aspekte der subjektiven Verhaltenskontrolle ab. Die Verhaltensintention wird in Item 16 (*„Ich beabsichtige das beschriebene Verhalten während des SoSe 2014 [...] anzuwenden.“*) und das gezeigte Verhalten in Item 17 erfasst.

Der Fragebogen zum Selbstwertgefühl ermöglicht die Testung unspezifischer, selbstwertbezogener Aspekte, die das Training ggf. haben könnte und ist genauso wie der Abschlussfragenblock unabhängig von der TPB zu sehen. Die im Abschlussfragebogen erfassten Variablen können auf ihre Moderatorfunktion bei der Trainingswirksamkeit hin untersucht werden. So wäre es ggf. denkbar, dass signifikante Trainingseffekte geschlechtsspezifisch auftreten oder nur bei Teilnehmern auftreten, die keine Vorerfahrung durch bisherige Trainings haben. Die subjektive Kompetenzmessung bietet darüber hinaus ein direktes Maß für das Kompetenzsteigerungspotenzial der Zielgruppe und (über prä.post- und follow-up-Messungen hinweg) Hinweise auf die wahrgenommenen Trainingseffekte.

In der explorativen Evaluation 2014 wurden angepasste Varianten des Pilotfragebogens zum prä- und post-Messzeitpunkt in schriftlicher Form ausgegeben (vgl. Fußnote 15 zum Zugriff auf die vollständigen Originalitems). In diesen Fragebogen fielen die offenen Fragen zu den subjektiven Beliefs weg. Die Zuordnung der Teilnehmerdaten aus den Messzeitpunkten erfolgt mittels eines anonymisierten Teilnehmercodes. Im post-Fragebogen sollen die Teilnehmer zusätzlich die aus ihrer Sicht wichtigsten Lernerfahrungen und individuell neu erschlossenen Verhaltensweisen auflisten. Im follow-up Fragebogen - nach der eigenständigen Moderationserfahrung - werden die Teilnehmer nach ihren Verhaltensimplementations-Absichten in unterschiedlichen Kontexten und nach ihrem Zielverhalten im Zeitraum seit dem Training gefragt. Darüber hinaus werden weitere Lernerfahrungen während der Nachbereitungs-Moderation abgefragt und Anregungen für zukünftige noch besser vorbereitende Seminargestaltung gesammelt (*„Hätten Sie sich im Nachhinein noch bestimmte zusätzliche oder vertiefende Inhalte im Blockseminar*

gewünscht, die Ihnen die erfolgreiche Durchführung der Nachbereitungsaufgabe erleichtert hätten? Wenn ja, welche?“). Diese Messzeitpunkt spezifischen Inhalte werden auch für die Evaluationsbogen 2015 übernommen.

3.3 Konstruktion eines standardisierten Fragebogens für die Evaluationsstudie

In einem nächsten Schritt des formativen Forschungsvorgehens zur Evaluation des Sozialpsychologischen Trainings zur integrativen Gesprächsführung und Moderation von Gruppen erfolgt die Konstruktion eines standardisierten TPB-Fragebogens. Auf Basis der mit dem Pilotfragebogen erhobenen subjektiven Beliefs zu den Konstrukten der TPB wird hierbei eine Inhaltsanalyse der Antworten der 80 Teilnehmer 2014 durchgeführt. Die konkrete Auswertung würde den Inhalt dieser Arbeit sprengen. Deshalb werden lediglich die nachfolgenden methodischen Schritte in abstrakter Form beschrieben. Nach einer Rekodierung der Antworten in am Inhalt auszurichtenden Antwortkategorien (z.B. Eltern, Geschwister, Freunde, ProfessorInnen als relevante Bezugsgruppen der subjektiven Normbildung) werden modale (häufig auftretende) Iteminhalte ausgewählt. Fishbein & Ajzen (2010) empfehlen 5 bis 6 Items pro Konstrukt auszuwählen. Entsprechend werden die 5 am häufigsten genannten Inhalte pro offener Frage ausgewählt und zugehörige Items formuliert und ggf. durch weitere Items ergänzt, die von mindestens 50% der Pilot-Kohorte genannt worden sind. Alle Items des finalen TPB-Fragebogens sind konkret als geschlossene Fragen mit Likert-Antwortformat formuliert, z.B. „*Meine Eltern befürworten es, wenn ich das beschriebene integrative Gesprächsverhalten [...] zeige*“ (1 = „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis 7 „*stimme vollkommen zu*“). Auf Basis der so erhobenen quantitativen Daten kann mittels multipler Regression oder Strukturgleichungsanalysen der relative Beitrag der Einstellung, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zur Vorhersage von Verhaltensintentionen bestimmt werden. Hierzu werden auch die Konstrukt bezogenen globalen Items, wie sie auch im Pilotfragebogen eingesetzt wurden, im finalen Fragebogen verwandt.¹⁶ Über die behavioralen-, normativen- und kontrollbezogenen Beliefs hinaus werden im TPB-Fragebogen natürlich auch

- die Outcome-Evaluationen von verhaltensbezogenen Beliefs erfasst (z.B. „Wenn ich mehr Anerkennung von meinen Gesprächspartnern durch das Zeigen integrativen Gesprächsverhaltens bekomme, wäre das...“; 1 = *gut* bis 7 = *schlecht*),

¹⁶ Einzelitems eines Konstrukts sollten hierbei mit den Globalitems korrelieren. Die Itemauswahl der Items, die in die finalen Modellberechnungen einfließen, kann anhand von Gütekriterien und konfirmatorischer Faktorenanalyse (vgl. zum Vorgehen Bühner, 2006) zuvor ggf. noch sinnvoll reduziert werden. Dies wäre dann der Fall, wenn einzelne, im Pilotfragebogen häufig genannte Items die interne Konsistenz der Konstruktskalen beeinträchtigen und Cronbach's alpha nicht den Mindestanforderungen entspricht.

- die Motivation zur Compliance gegenüber subjektiven Normen (z.B. *„In von mir moderierten Problemlösungsdiskussionen im Seminar ist es mir wichtig, dass mein Moderationsstil den Erwartungen des Dozenten/der Dozentin entspricht“*; 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 7 = *stimme vollkommen zu*),
- die „Power“ (subj. Effektivität) von Kontrollfaktoren (z.B. *„Wenn ich mir ausreichend Zeit für die Planung (z.B. das Durchdenken meiner Interessen und der möglichen Interessen des Gesprächspartners) lasse, wird dies dazu führen, dass im nächsten Semester das Finden integrativer Lösungen in Gesprächen gelingt“*; 1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 7 = *stimme vollkommen zu*) erfasst.

Der Aufbau des finalen TPB-Fragebogen wird weitestgehend identisch mit dem Pilotfragebogen sein und eine einleitende Instruktion, die Kompetenz bezogenen Frageblöcke zum integrativen Gesprächs- und Moderationsverhalten, die Selbstwertskala nach Rosenberg, sowie im Abschlussfragebogen demographische Angaben, Kommunikationssituationen im Alltag, Vorerfahrung mit inhaltlich verwandten Trainings, Einschätzung der Gesprächs-/Moderationskompetenz und subjektive (zukünftige) Relevanz der Gesprächs-/Moderationskompetenz beinhalten. Ebenso werden die unter 3.2 erläuterten Besonderheiten der Fragebogenausgestaltung in Abhängigkeit des Messzeitpunktes im prä-post-follow-up Design der Evaluationsstudie berücksichtigt.

3.4 Explorative Analyse möglicher Trainingseffekte anhand des Pilotfragebogens

In diesem Abschnitt soll eine vorläufige, explorative Analyse der Trainingseffekte durch einen prä-post Vergleich der subjektiven Kompetenzeinschätzung der 48 Studierenden erfolgen, die im Entstehungszeitraum der Arbeit bereits das dreitägige Blockseminar absolviert hatten. Die Ergebnisse sind dabei nur als Hinweise auf mögliche Effekte zu verstehen. Um fundierte evaluative Aussagen zu treffen, wäre hingegen eine (Warte-) kontrollgruppe erforderlich, wie sie für die in 2015 geplante Evaluationserhebung vorgesehen ist! Vor der Darstellung der subjektiven Trainingseffekte werden Voraussetzungen der „Trainierbarkeit“, die bei allen 80 Studierenden zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden, vorgestellt. Hierunter fallen das subjektive Verbesserungspotenzial und die Veränderungsmotivation der Teilnehmer.

Subjektives Verbesserungspotenzial durch das Training. Die 80 Studienteilnehmer der Piloterhebung vor Trainingsdurchführung wurden jeweils auf einer siebenstufigen Skala mit den Polen 1 (*sehr gering ausgeprägt*) bis 7 (*sehr hoch ausgeprägt*) nach der subjektiven Einschätzung Ihrer Gesprächsführungskompetenzen bzw. Moderationskompetenzen gefragt (*„Wie schätzen Sie Ihre aktuellen Gesprächsführungskompetenzen*

/Moderationskompetenzen ein?“). Damit durch einen prä-post-Vergleich eine kompetenzsteigernde Wirkung des Trainings nachweisbar ist, muss die prä-Einschätzung der Teilnehmer Verbesserungsspielraum nach oben lassen (es darf also kein so genannter Deckeneffekt vorliegen). Die 80 Studierenden schätzten ihre entsprechende Gesprächsführungskompetenz mit 4.50 ($SD = 1.25$) zwar überdurchschnittlich, aber durchaus mit Entwicklungsspielraum ein. Die subjektive Moderationskompetenz vor dem Training wurde leicht überdurchschnittlich eingestuft ($M = 3.88$, $SD = 1.21$). Lediglich eine Person (1.3%) schätzte ihre Gesprächsführungskompetenz als maximal ein, 17 Personen (21.3%) mit einem Skalenwert 6 schätzten sie als relativ hoch ein. Die Moderationskompetenzen vor dem Training wurden von 0% als maximal und von sechs Studierenden (7.5%) mit einem Skalenwert von 6 eingestuft.¹⁷

Indikatoren der Veränderungsmotivation zum Kompetenzerwerb. Darüber hinaus wurde in der prä-Messung die persönliche Relevanz der im Training vermittelten Kompetenzen als Motivationsindikator des Kompetenzerwerbs mittels Einschätzung auf einer siebenstufigen Skala von 1 (*überhaupt nicht relevant*) bis 7 (*sehr relevant*) erfasst. Die explorative Analyse der aktuellen Relevanz („Wie relevant sind Gesprächsführungskompetenzen/Moderationskompetenzen im Moment für Sie?“) in der Pilotstichprobe mit 80 Studierenden weist auf eine mittlere aktuelle Relevanz von Gesprächsführungskompetenzen ($M = 3.39$, $SD = 1.61$) und von Moderationskompetenzen ($M = 3.49$, $SD = 1.76$) hin. Für die Zukunft werden beide Kompetenzbereiche („Für wie relevant schätzen Sie Gesprächsführungskompetenzen/Moderationskompetenzen zukünftig für sich ein?“) jedoch mit $M = 5.63$ ($SD = 1.27$) bzw. mit $M = 6.09$ ($SD = .94$) als eher relevant eingestuft.¹⁸

Subjektiver Kompetenzzuwachs nach dem Training. Schließlich wurden separate Einstichproben-t-Tests für abhängige Stichproben mit den prä- und post-Werten der subjektiven Einschätzung der Gesprächsführungskompetenzen bzw.

¹⁷ Die subjektive initiale Kompetenzeinschätzung der 48 Studierenden, deren Daten in die prä-post Auswertung eingingen, entsprach mit 4.46 ($SD = 1.18$) für die Gesprächsführungskompetenz und mit 3.79 ($SD = 1.18$) für die Moderationskompetenz in etwa der Einschätzung der Gesamtstichprobe. Neun Studierende schätzten hier ihre Gesprächsführungskompetenz mit 6 als relativ hoch ein.¹⁷ Trainingseffekte bezüglich der Selbsteinschätzung der Teilnehmer sind somit durch einen prä-post Vergleich der Kompetenzbeurteilung erfassbar.

¹⁸ Für die 48 Studierenden, deren prä- und post-Werte im Folgenden zur explorativen Analyse der Trainingseffekte herangezogen werden, zeigte sich ebenfalls eine wahrgenommene zukünftige Relevanz von Gesprächsführungskompetenzen ($M = 5.60$, $SD = 1.28$) und von Moderationskompetenzen ($M = 6.10$, $SD = .86$). Die wahrgenommene zukünftige Relevanz der im Training vermittelten Kompetenzen sollte folglich auch eine motivationale Basis schaffen, das eigene Kompetenzniveau durch die Trainingsteilnahme zu steigern. In der Teilstichprobe lag die aktuell wahrgenommene Relevanz von Gesprächsführungskompetenzen bei $M = 3.49$ ($SD = 1.76$) und von Moderationskompetenzen bei $M = 3.56$ ($SD = 1.65$).

Moderationskompetenzen der 48 Trainingsteilnehmer durchgeführt. Der wahrgenommene Zuwachs der Gesprächsführungskompetenz von $M = 4.46$ ($SD = 1.22$) vor dem dreitägigen Training auf $M = 5.44$ ($SD = .74$) ist bei einem Signifikanzniveau von .05 und zweiseitiger Testung mit $t(47) = -5.77$ und $p < .001$ signifikant. Ebenso erhöhen sich auch die subjektiven Moderationskompetenzen der Trainingsteilnehmer signifikant von $M = 3.79$ ($SD = 1.18$) auf $M = 5.00$ ($SD = .72$), $t(47) = -7.29$ und $p < .001$. Damit ergibt sich für die subjektiven Gesprächsführungskompetenzen ein Trainingseffekt von Cohen's $d = .97$ (vgl. Cohen, 1988) und für die subjektiven Moderationskompetenzen ein Effekt von $d = 1.24$. Beide Effekte sind als groß einzustufen.

Veränderung der globalen Konstrukte Einstellung, Subjektive Norm, Wahrgenommene Verhaltenskontrolle und Verhaltensintention nach dem Training.

Inwiefern die Teilnahme am Göttinger Training sich auf die verhaltensintentionsformenden Konstrukte sowie auf die Verhaltensintention gemäß TPB auswirkte, wurde in separaten Einstichproben-t-Tests für abhängige Stichproben mit den prä- und post-Werten der 48 Teilnehmerantworten auf die Items 11 bis 17 des Pilotfragebogens bestimmt. Die Berechnungen wurden jeweils getrennt für die Gesprächskompetenz und die Moderationskompetenz durchgeführt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse in der Übersicht berichtet. Die detaillierte Dokumentation aller statistischen Kennwerte M , SD , t , p und d ist dem Anhang zu entnehmen.

Die Einstellung gegenüber der Anwendung von Gesprächs- sowie Moderationsverhalten (Item 11a) hat sich nach dem Training signifikant verbessert (beide $p < .01$). Die Anwendung von Moderationsverhalten wurde nach dem Training außerdem als signifikant angenehmer ($p = .002$), und die Anwendung von integrativem Gesprächsverhalten als deskriptiv angenehmer ($p = .404$) eingestuft. Dies deutet auf eine insgesamt positive Einstellungsänderung im Sinne des Sozialpsychologischen Trainings hin. Die subjektive Norm bezüglich integrativem Gesprächs- und Moderationsverhaltens lag schon vor dem Training auf einem hohen Niveau (wobei kein Deckeneffekt vorlag). Sie veränderte sich nach dem Training nicht (alle $p > .221$).

Sowohl beim Gesprächs- als auch beim Moderationsverhalten erhöhte sich die mit dem Item 15 gemessene subjektive Kontrollüberzeugung signifikant ($p = .014$ bzw. $p = .026$). Beim zweiten Kontroll-Item 14 lag eine deskriptive Erhöhung nach dem Training vor ($p = .331$ bzw. $p = .528$), deren Ausmaß möglicherweise durch die umgekehrte Polung der Likert-Skala verfälscht wurde. Hier zeigte die 1 Zustimmung und die 7 Ablehnung an, was gegenläufig zu der Mehrzahl der Skalen war. Dies war zwar beabsichtigt, um keine Antwortroutinen bei den Teilnehmern zu fördern, könnte aber von einigen übersehen worden sein. Gleiches gilt für die Likert-Skala der Verhaltensintention für das Gesprächs-

und Moderationsverhalten im aktuellen Semesterzeitraum ($p = .403$ bzw. $p = .177$). Als Fazit aus der explorativen prä-post Analyse kann man ziehen, dass das Göttinger Training womöglich besonders auf die Einstellungs- und die Kontrollebene einwirkt, was im Sinne der Anliegen eine positive Grundhaltung gegenüber integrativer Gesprächsführung zu erzeugen und durch Rollenspiele subjektiv erlebbare Handlungskompetenz zu fördern, ist.

4. Diskussion

Diese Arbeit verbindet erstmalig das Sozialpsychologische Verhaltenstrainingskonzept (vgl. Vorwerg 1971a; 1971b) und ein daraus abgeleitetes konkretes Training zum integrativen Gesprächsführungs- und Moderationsverhalten mit der Theorie des geplanten Verhaltens von Icek Ajzen (1971; 2005; 2012) und daraus abgeleiteten Evaluationskonzeption zu den kognitiven, auf integratives Gesprächsverhalten bezogenen Trainingseffekten. In dieser Arbeit wird ein theoriegeleiteter Pilotfragebogen konstruiert und es wird dargelegt wie aus einer Pilotierungserhebung 2014 mit einer Stichprobe von 80 Psychologiestudierenden der Universität Göttingen die Grundlage für die Konstruktion eines standardisierten, zielgruppenspezifischen Fragebogens auf Basis der TPB erfolgt. Darüber hinaus wird aus dargestellten wissenschaftlichen Evaluationskriterien ein erstrebenswertes Versuchsdesign für die umfassende Trainingsevaluation im Jahr 2015 abgeleitet. Dieses besteht in einem prä-post-follow-up-Wartekontrollgruppen Design. Ebenfalls wird eine erste, 2014 mögliche Evaluation unter Heranziehung der globalen, zielgruppenunspezifischen Items des Pilotfragebogens und dreier Messzeitpunkte beschrieben. Erste vorläufige Analysen zur Trainingswirksamkeit bei 48 Teilnehmern in der Pilotkohorte (ohne Vergleichsdaten einer Kontrollgruppe) deuten auf positive Trainingseffekte auf die Einstellung zur Anwendung von integrativem Gesprächs- und Moderationsverhalten sowie auf die subjektive Kontrolle zur Ausführung dieser Verhaltensweisen hin.

4.1 Theoretische Implikationen für den Anwendungsbereich der TPB

Die für 2015 in dieser Arbeit geplante differenzierte Evaluation auf kognitiver, intentionaler und behavioraler Ebene schafft sowohl einen theoretischen als auch vielfältige praxisrelevante Erkenntnisgewinne. Es kann zum einen empirisch überprüft werden, ob die Theorie des geplanten Verhaltens (vgl. Ajzen, 2012) mit ihren antizipierten kausalen Beziehungen zwischen ihren Komponenten auf das integrative Gesprächsführungsverhalten anwendbar ist. Zum anderen kann die gegenwärtige

Lebenswelt von Studierenden mit wahrgenommenen sozialen Normen, vorhandenen Einstellungen und Kontrollüberzeugungen bzgl. sozialer Situationen systematisch analysiert werden und so evtl. vorhandene Widersprüche und dysfunktionale Wahrnehmungen aufgedeckt werden. Diese Ergebnisse können zu früheren Forschungsbefunden, die auf Basis anderer theoretischer Annahmen erfolgten, in Beziehung gesetzt werden.

4.2 Praktische Relevanz und Grenzen des neuen Evaluationskonzeptes für die individuelle Trainingskonzeption und Evaluation

Darüber hinaus liegt als Ergebnis dieser Arbeit ein exemplarischer Pilotfragebogen zur gesprächs- und moderationsbezogenen Einstellungs- und Verhaltensintensionsmessung in der Praxis vor. Dieser kann erstens von Trainern und Trainerinnen genutzt werden, um nach einer Vorabhebung eine teilnehmerspezifische Anpassung des Trainings vorzunehmen, die den Trainingsnutzen maximiert, indem sie z.B. besonders ausgeprägte „Hemmnisse“ wie mangelnde Situationskontrolle mit dominanten Gesprächspartnern oder Verhaltensnormen des Arbeitskontextes fokussiert. Zweitens ermöglicht der auf der Pilotierung aufbauende finale Fragebogen im Rahmen eines Evaluationsplanes mit mehreren Messzeitpunkten und Kontrollgruppe einen empirischen Wirksamkeitsnachweis des Gesprächsführungstrainings auf Einstellungsebene. Drittens kann die hier in einer Pilotstudie erprobte Fragebogenkonstruktion zukünftig auf andere Anwendungskontexte des Sozialpsychologischen Trainings übertragen werden. Somit dient diese Arbeit sowohl der genaueren Erforschung der Effekte des integrativen Gesprächsführungstrainings als auch der Bereitstellung von Messinstrumenten zur teilnehmerspezifischen Optimierung der Trainingsinhalte und –schwerpunkte.

Der hier lediglich als Pilotfragebogen deklarierte und bei der Autorin vollständig verfügbare Fragebogen (vgl. Fußnote 15) könnte darüber hinaus als „Verkürztes Evaluationsinstrument mit TPB Indikatoren“ in der Evaluation eingesetzt werden. Zwar lassen sich auf Basis der globalen TPB-Items keine fundierten Skalenwerte, Strukturgleichungsmodelle und Interaktionseffekte zwischen den Konstrukten berechnen, aber die globalen Items können, wie unter 3.4 demonstriert, Anhaltspunkte für trainingsbedingt beeinflusste und nicht in der gewünschten Form veränderte kognitive (und verhaltensrelevante) Bewertungen liefern.

Die in dieser Arbeit dargestellten Methoden der theoriegeleiteten Fragebogenkonzeption und des Evaluationsdesigns unterliegen folgenden drei wichtigen Beschränkungen: Erstens stellt das für 2015 hier vorgestellte Evaluationsdesign aus Sicht der Autorin nicht den

Idealfall der Kontrollgruppengestaltung dar. Es wird auf eine Wartekontrollgruppe zurückgegriffen. Die Vergleichswerte dieser Kontrollgruppe zum post und ersten follow-up Zeitpunkt erlauben lediglich Aussagen darüber, ob die das Training im Vergleich zu „keinem Training“ einen Effekt hat. Wünschenswerter wäre es neben dieser Kontrollbedingung eine zweite Treatmentkontrollgruppe zu haben, die zeitgleich ein Training gleichen Umfangs und im vergleichbaren Gruppenkontext, aber mit anderem Inhalt erhält.¹⁹ Die Trainingseffekte bezüglich der subjektiven Kompetenzeinschätzung zur integrativen Gesprächsführung und der TPB-Konstrukte, die über die Veränderung in der Treatmentkontrollgruppe hinausgehen, könnten dann als trainingsspezifische Effekte interpretiert werden. Die für 2015 geplante Evaluation kann hingegen nicht zwischen trainingsspezifischen und – unspezifischen Effekten differenzieren.

Die zweite Beschränkung bezieht sich auf die eindeutige Interpretierbarkeit bzw. regelhaft ableitbare Schlussfolgerungen aus Datenkonstellationen der TPB-Fragebogenwerte. Wenn in der prä-Messung dysfunktionale TBP Konstrukte mit besonders großem „Verbesserungsspielraum“ identifiziert werden, bedeutet dies nicht automatisch, dass ein Trainingsfokus zur Veränderung dieser Konstrukte den größten, verhaltensförderlichen Nutzen haben muss. Dies ist im Einzelfall zu durchdenken und ggf. empirisch durch unterschiedliche Trainingsvarianten zu prüfen. Es könnte ggf. sinnvoller sein, neue nicht saliente Überzeugungen im Training zu schaffen, als bestehende dysfunktionale Überzeugungen zu verändern. So *könnte* z.B. die Betonung der (in der prä-Messung festgestellten) erwarteten Unkontrollierbarkeit des Verhaltens des Gesprächspartners und der Trainingsfokus auf „schwierigen Gesprächspartner“ den Trainingserfolg beeinträchtigen und die subjektive Erfolgserwartung und Intention zur Anwendung integrativen Gesprächsverhaltens noch weiter senken. Funktionaler *könnte* es hingegen sein, die Trainingsinhalte stattdessen auf in der eigenen Person liegende, kontrollsteigernde Faktoren (detaillierte Gesprächsvorbereitung, Übung von Aktivem Zuhören erhöht Effektivität des eigenen Verhaltens etc.) oder auf die anderen Komponenten der TPB zu lenken.

Die dritte Beschränkung bezieht sich auf die für die Evaluationsstudie angedachten Maße der Trainingseffekte und -wirksamkeit. Zwar liegt der Fokus (und der neue Ansatz) dieser Arbeit auf den kognitiven, verhaltensdeterminierenden Komponenten der TPB, dies

¹⁹ Denkbar wäre z.B. ein Assessmentcenter-Training, in dem wissenschaftliche fundierte Inhalte zur Konstruktion von Auswahlübungen und ein Beobachtertraining mit Rollenspielen durchgeführt werden. Aufgrund der derzeitigen Studienordnung bzw. des Modulkataloges der Universität Göttingen ist so eine Themenvariation im vierten Bachelorsemester derzeit nicht möglich. Ein anderes Semester als Treatmentkontrollgruppe einzubeziehen brächte hingegen auch zahlreiche Nachteile durch Konfundierung mit Drittvariablen mit sich, was die Interpretierbarkeit der Evaluationsergebnisse stark einschränken würde.

bedeutet jedoch keinesfalls, dass direkte Verhaltensmaße (z.B. Verhaltensbeobachtung bzw. -messung in standardisierten Situationen wie bei Alberg, 1978) nicht ebenso wünschenswert bzw. notwendig zur Komplettierung des Gesamtbildes sind. In der hier berichteten und geplanten Erhebungen von 2014 und 2015 kann leider nur auf Selbstberichtsmaße zur Kompetenzentwicklung zurückgegriffen werden. Auch die in der mündlichen Prüfung zu den Trainingsinhalten erfasste Verhaltensstichprobe kann aufgrund einer „mixed-motive“ Situation und hoher Compliance erwünschtes Verhalten zu zeigen, nicht als Alltags-valides, auf einer integrativen Grundeinstellung basierendes Verhalten interpretiert werden. Zukünftige Evaluationsstudien (Sozialpsychologischer) Verhaltenstrainings sollten möglichst alle Evaluationsebenen (kognitiv, motivational, behavioral) einbeziehen und auch Indikatoren für Verhaltenswirkungen (z.B. Prozentsatz gelöster Konfliktgespräche mit integrativer Lösungsfindung, Zufriedenheit der Gesprächspartner mit Gesprächsverhalten des trainierten Partners und Gesprächsausgang) erfassen.

4.3 Ausblick

Für die 2015 stattfindende Evaluation des Sozialpsychologischen Verhaltenstrainings in Göttingen ist zu beachten, dass die Ergebnisse zu den kognitiven Grundlagen vorhandener Verhaltensintentionen nach Ajzen (2006b) lediglich als zeitliche Momentaufnahme einer spezifischen Population, aus der die Stichprobe stammt, interpretiert werden dürfen. Beispielsweise kann von den Determinanten der Verhaltensintention für integrative Gesprächsführung bei Studierenden mit drei Semestern Hochschulerfahrung nicht automatisch auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für Arbeitnehmer mit 20 Jahren Teamarbeitserfahrung geschlossen werden. Dies ist unmittelbar plausibel, da jede Zielgruppe unterschiedliche einstellungsrelevante Vorerfahrungen mit dem Führen von Gesprächen hat, unterschiedliche normrelevante Bezugsgruppen aufweist und andersartigen Gesprächssituationen mit möglicherweise systematischen Unterschieden der Kontrollausübung begegnet. Somit ist die Evaluation Sozialpsychologischer Trainingskonzepte (genau wie die vorangehende Anforderungsanalyse) immer themen- und zielgruppenspezifisch zu betreiben. Daher wäre es für die zukünftige Evaluations- und Trainingsforschung wünschenswert, dass vermehrt Evaluationsstudien für Trainings mit unterschiedlichen Zielgruppen durchgeführt und publiziert werden. Forscher und Praktiker könnten so Erkenntnisse zu zielgruppenspezifischen Kognitionen wie Kontrollüberzeugungen sowie zu differenzierten Wirkweisen von Trainingskonzepten und -methoden gewinnen und diese für die Trainingsanpassung und Neukonzeption thematisch anderer Trainings bei bereits betrachteten Zielgruppen nutzen.

Darüber hinaus ist die Anwendung der in dieser Arbeit themenspezifisch skizzierten TPB-basierten Evaluation auf inhaltlich und/oder konzeptionell andere Kompetenztrainings wünschenswert. Ein weiterer zukünftiger Forschungspunkt ist die vergleichende Evaluation des hier vorgestellten Sozialpsychologischen Verhaltenstrainingskonzepts mit anderen Gesprächsführungstrainingskonzepten. Interessant wäre es insbesondere, die positiven Trainingseffekte in längerfristig bestehenden Interaktionsgruppen (z.B. im Rahmen von Teamtrainings oder Familientrainings) zu untersuchen. Diese integrativen Gesprächstrainings könnten dann auch vergleichend mit anderen Trainings, die auf feste Interaktionspartnerkonstellationen fokussieren, verglichen werden. Beispielsweise beschreibt Boie (2011) ein alternatives Kommunikationstraining auf Basis der Modelle Schulz von Thuns für Trainingspaare im Tanzsport, das sich (evtl. in abgewandelter Form) hierfür anbieten würde. Solche vergleichenden Evaluationen würden Trainern in der Praxis die Auswahl voraussichtlich effektiver(er) Trainings erleichtern und dabei helfen, die relativen Vorteile ihrer Dienstleistung gegenüber potenziellen Kunden zu kommunizieren.

Literatur

- Ajzen, I. (1971). Attitudinal vs. normative messages: An investigation of the differential effects of persuasive communications on behavior. *Sociometry*, 34(2), 263-280.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior (2nd Edition)*. Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw - Hill.
- Ajzen, I. (2006a). Constructing a theory of planned behavior questionnaire. <http://people.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>. Verfügbar am 15.02.2014.
- Ajzen, I. (2006b). Behavioral interventions based on the theory of planned behavior. <http://people.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.intervention.pdf>. Verfügbar am 15.02.2014.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459), London, UK: Sage.
- Alberg, T. (1978). *Trainingsbedingte Modifikation psychischer Regulationsbedingungen kompetenten Verhandlungsverhaltens*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, Dissertation A.
- Alberg, T. (1984) Der Anforderungsbezug von sozialpsychologischem Verhaltenstraining – Theoretische Voraussetzungen und methodische Konsequenzen. In: Vorweg, M. (Hg.): *Persönlichkeitspsychologische Forschungen zur Regulation und Modifikation individuellen Verhaltens*. Leipzig: Karl-Marx-Universität.
- Alberg, T. (1985). Anforderungsbezogene Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit. In: Braun, K. H. & Holzkamp, K. (Hg.): *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Alberg, T. (1987). *Anforderungsbezogene Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit – sozialpsychologisches Verhaltenstraining*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, Dissertation B.
- Alberg, T., & Busse, S. (1998): Sozialpsychologisches Training in der DDR. Von der Verhaltenskontrolle zur Supervision?, S. 36-61. In: Busse, S. & Fellermann, J. (Hg): *Gemeinsam in der Differenz. Supervision im Osten*. Münster: Votum.
- Armitage, C. J., & Arden, M. A. (2008). How useful are the stages of change for targeting interventions? Randomized test of a brief intervention to reduce smoking. *Health Psychology*, 27, 789-798.
- Bamberg, S., & Schmidt, P. (2001). Theory-driven, subgroup-specific evaluation of an intervention to reduce private car use. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1300-1329.
- Beaulieu, D., & Godin, G. (2012). Development of an intervention programme to encourage high school students to stay in school for lunch instead of eating at nearby fast-food restaurants. *Evaluation and Program Planning*, 35(3), 382-389.
- Boie, J. (2011). *Kommunikation im Sport. Konzeption und Evaluation eines Kommunikationstrainings auf Basis der Modelle Schulz von Thuns für den Tanzsport*. Schriften zur Sozialpsychologie, Bd. 25. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. (5. Überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brezing, H. (2000). Welche Bedürfnisse haben Anwender/innen, und wie werden sie in der Forschung abgedeckt? Die Bedeutung von Evaluationsstandards und von Effektivitätskriterien für die Praxis. In W. Hager, J.-L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 8-18). Göttingen: Hans Huber.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Chaiken, S. & Trope, Y. (Hrsg.) (1999). *Dual-process Theories in Social Psychology*. New York: Guilford Press.
- Cleary, C. M., White, K. M., Young, R. M., Hawkes, A. L., Leske, S., Starfelt, L. C., & Wihardjo, K. (2014). Study protocol: a randomised controlled trial of a theory-based online intervention to improve sun safety among Australian adults. *BMC Cancer*, 14(1), 162.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Galperin, P. J. (1967). *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Hager, W. (2000). Zur Wirksamkeit von Interventionsprogrammen: Allgemeine Kriterien der Wirksamkeit von Programmen in einzelnen Untersuchungen. In W. Hager, J.-L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 153-168). Göttingen: Hans Huber.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 41-85). Göttingen: Hans Huber.
- Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Göttingen: Hans Huber.
- Hardeman, W., Johnston, M., Johnston, D. W., Bonetti, D., Wareham, N. J., & Kinmonth, A. L. (2002). Application of the Theory of Planned Behavior in behavior change interventions: A systematic review. *Psychology and Health*, 17, 123-158.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 13, 78-92.

Klebert, K., Schrader, E. & Straub, W. G. (2006). *ModerationsMethode. Das Standardwerk*. Hamburg: Windmühle.

Komorita, S. S., Sheposh, J. P., & Braver, S. L. (1968). Power, the use of power and cooperative choice in a two-person game. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(2), 134-142.

Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.- L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-128). Göttingen: Hans Huber.

Phillips, J. J. (2004). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Mumbai: Gulf Publishing Company.

Redlich, A. (1997). *Konfliktmoderation*. Hamburg: Windmühle.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In W. Hager, J.- L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 129-140). Göttingen: Hans Huber.

Salz, R. (1971). Training sozialer Konflikte im Entscheidungsverhalten. In: Vorweg, M. (Hg.). *Sozialpsychologisches Training*. Jena: Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität, S. 157-181.

Schmidt, J. (1984). Training der Gesprächsführung in konflikthaltigen Partnersituationen. In: Vorweg, M. (Hg.). *Persönlichkeitspsychologische Forschungen zur Regulation und Modifikation individuellen Verhaltens*, Karl-Marx-Universität Leipzig.

Schmidt, J. (1986). *Zur Psychologie der Gesprächsführung*. Leipzig: Karl-Marx-Universität, Dissertation B.

Schnecke, R. (1971). Training der Informationstransformation. In: Vorweg, M. (Hg.) *Sozialpsychologisches Training*. Jena: Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität, S. 131-156.

Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. In W. Stroebe und M. Hewstone (Hrsg.), *European Review of Social Psychology*, 12, 1-36. Chichester: Wiley.

Usnadse, D. N. (1976). Untersuchungen zur Psychologie der Einstellung. In: Vorweg, M.: *Einstellungspsychologie*. Berlin: Volk und Wissen 1976, 21-50.

Vorweg, M. (1971a). Methodische Grundlagen des Verhaltenstrainings. In: *Sozialpsychologisches Training, Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, 1971, 7-37.

Vorweg, M. (1971b). Ideologische Standortbestimmung. In: *Sozialpsychologisches Training, Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, 1971, 69-77.

Vorweg, M. (1972). Sozialpsychologische Grundlagen der Verhaltensänderung. In: Vorweg, M. (Hg.) (1980): *Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 60-70.

Vorweg, M. (1976). *Einstellungspsychologie*. Berlin: Volk und Wissen.

Vorweg, M. (1980). Grundlagen einer persönlichkeitspsychologischen Theorie Interpersonalen Verhaltens. In: Vorweg, M. & Schröder, H. (Hg.). *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens II*. Leipzig: Karl-Marx-Universität.

Vorweg, M. & Schröder, H. (Hg.) (1980). *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens II*. Leipzig: Karl-Marx-Universität.

Watson, M. C., Cleland, J., Inch, J., Bond, C., & Francis, J. (2007). Theory-based communication skills training for medicine counter assistants to improve consultations for non-prescription medicines. *Medical Education*, 41, 450-459.

Abbildungen

- Abbildung 1.* Die Theorie des geplanten Verhaltens von Icek Ajzen (in Anlehnung an Ajzen, 2006a, S.1).....S.12
- Abbildung 2.* Ebenen der Trainingsevaluation (in Anlehnung an Kirckpatrick, 1979; Phillips, 2004).....S.17
- Abbildung 3.* Schematischer Ablaufplan der für 2015 geplanten Evaluation für das Gesprächsführungs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen (Abkürzungserläuterungen siehe Fließtext).....S.23
- Abbildung 4.* Schematischer Ablaufplan der 2014 laufenden Pilotierung/explorativen Evaluation für das Gesprächsführungs- und Moderationstraining an der Universität Göttingen (Abkürzungserläuterungen siehe Fließtext; die konkreten Kalenderwochen, hier durch x ersetzt, variieren ja nach Trainingsgruppe A, B, C oder D).....S.24

**Statistische Analysen zur Veränderung der globalen Konstrukte
der TPB nach dem Training**

Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse von t-Tests für abhängige Stichproben mit den Ratings ($n = 48$) der globalen Konstrukteitems zur TPB mit Bezug zur integrativen Gesprächsführung (Integrative GF) und zum Moderationsverhalten (Moderation) vor und nach dem dreitägigen Göttinger Training.

<i>Konstrukt</i>	<i>Item</i>	<i>M (SD) prä</i>	<i>M (SD) post</i>	<i>t(47)</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Einstellung						
Integrative GF	11a	6.02 (1.16)	6.54 (.54)	- 2.96	< .01	.57
	11b	5.44 (1.57)	5.69 (1.34)	- .84	.404	.17
Moderation	11a	5.60 (1.14)	6.44 (.68)	- 4.92	< .001	.89
	11b	4.60(1.32)	5.33 (1.33)	- 3.25	< .01	.55
Subjektive Norm						
Integrative GF	12	5.85 (1.22)	5.75 (1.28)	.581	.564	.08
	13	5.23 (1.06)	5.44 (2.77)	- .49	.624	.10
Moderation	12	5.02 (1.12)	5.00 (1.19)	.10	.922	.02
	13	4.65 (1.30)	4.38 (1.25)	1.24	.221	.21
Verhaltenskontrolle						
Integrative GF	14	5.21 (1.34)	5.48 (1.49)	- .98	.331	.19
	15	3.90 (1.77)	4.48 (1.56)	- 2.55	< .05	.35
Moderation	14	5.06 (1.14)	5.23 (1.43)	- .64	.528	.13
	15	3.53 (1.63)	4.19 (1.20)	- 2.31	< .05	.46
Verhaltensintention						
Integrative GF	16	5.58 (1.38)	5.35 (1.60)	.844	.403	.15
Moderation	16	4.75 (1.45)	5.13 (1.38)	- 1.37	.177	.27

Anmerkungen: Die fett hervorgehobenen Werte beschreiben signifikante (und bezüglich der intendierten Trainingswirkung hypothesenkonforme) Trainingseffekte auf das jeweilige Konstrukt der TPB. Die Fragebogenitems 11b, 14 und 16 wurden im Sinne geringerer Werte für geringere Ausprägungen rekodiert,

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Bearbeitungsort, Datum

Unterschrift